



Pohjonen Emilia

**Psyykkisesti oireilevan oppilaan tukeminen peruskoulussa –  
laaja-alaisen erityisopettajan näkökulma**

*”Minkälaiset on mun mahdollisuudet toimia ja kuinka paljon tässä  
tarvitaan kaikkea muuta - että millä kaikella tuella se lapsi selviää?”*

Pro gradu -tutkielma

KASVATUSTIETEIDEN TIEDEKUNTA

Kasvatuspsykologia

2021

Oulun yliopisto

Kasvatustieteiden tiedekunta

Psyykkisesti oireilevan oppilaan tukeminen peruskoulussa – laaja-alaisen erityisopettajan näkökulma (Emilia Pohjonen)

Pro gradu, 85 sivua, 4 liitesivua

Tammikuu 2021

---

Lasten ja nuorten psyykkisestä oireilusta ja sen näkyvyydestä kouluissa puhutaan nykypäivänä paljon. Tutkimusten mukaan noin neljäsosa lapsista ja nuorista oireilee psyykkisesti. Psyykkisellä oireilulla tarkoitetaan tässä tutkimuksessa erilaisia toimintakykyyn, käyttäytymiseen tai tunne-elämään liittyviä tekijöitä, jotka vaikuttavat oppilaan toimintaan kouluympäristössä.

Tutkimuksissa on havaittu, että opettajilla ei ole riittävästi valmiuksia havaita oireilua tai tukea psyykkisesti oireilevia oppilaita. Tämän tutkimuksen tavoitteena on selvittää laaja-alaisen erityisopettajien kokemuksia peruskouluikäisten oppilaiden psyykkisestä oireilusta, erityisopettajien omista valmiuksista sekä koulun mahdollisuuksista tukea oireilevia oppilaita. Taustoitin tutkimusta kuvaamalla oppilaiden psyykkisen oireilun muotoja ja esiintymistä sekä kuvaamalla erityisopettajan ja koulun roolia psyykkisesti oireilevien oppilaiden tukemisessa. Taustoitin perustuu aiempaan tutkimukseen ja kirjallisuuteen.

Tutkimus on laadullinen, ja se toteutettiin hermeneuttis-fenomenologisella tutkimusotteella, jonka tarkoituksena on saada syvällistä tietoa ja ymmärrystä ihmisten kokemuksista. Tutkimuksen aineisto koostuu peruskoulun laaja-alaisen erityisopettajien (n=6) haastatteluista. Aineisto analysoitiin aineistolähtöisen sisällönanalyysin menetelmin sovellettuna hermeneuttis-fenomenologiseen tutkimusotteeseen. Tulokset esitellään kolmena tutkimuksen tavoitteisiin vastaavana teemana.

Tutkimuksen tulosten mukaan laaja-alaiset erityisopettajat kohtaavat psyykkisesti oireilevia oppilaita viikoittain tai jopa päivittäin. Erityisopettajat kokivat, että erityisopettajankoulutus ei anna valmiuksia psyykkisesti oireilevien oppilaiden kohtaamiseen tai tukemiseen, mutta kokemuksen myötä valmiuksia on kehittynyt jonkin verran. Erityisopettajat kokevat tarvitsevansa lisää tietoa ja ymmärrystä oppilaan psyykkisestä oireilusta sekä yhteistyötahoja oppilaiden tukemiseen. Haastatellut erityisopettajat pitivät rooliaan tärkeänä psyykkisesti oireilevien oppilaiden tukemisessa joko suoraan suhteessa oppilaaseen tai välillisesti muokkaamalla opettajien toimintatapoja tai luokan toimintakulttuuria sellaiseksi, että myös psyykkisesti oireileva oppilas pystyy selviytymään koulusta. Tulosteni mukaan psyykkisesti oireilevan oppilaan tukemisessa myös oppilashuolto ja koulun toimintakulttuuri ovat tärkeässä roolissa.

Suomalaisten erityisopettajien kokemuksia psyykkisesti oireilevien oppilaiden tukemisessa ei ole tekemäni kirjallisuuskatsauksen perusteella tutkittu aiemmin. Tämä tutkimus on siksi aineutlaatuinen ja vastaa tärkeään ja ajankohtaiseen tutkimustarpeeseen. Tutkimuksen otos on pieni, eikä tuloksia voida yleistää koskemaan kaikkia erityisopettajia, mutta se antaa tietoa erityisopettajille ja muille psyykkisesti oireilevien oppilaiden kanssa työskenteleville uudesta näkökulmasta. Tutkimukseni tulokset voivat toimia lähtökohtana laajemmille tutkimuksille.

Avainsanat: oppilas, oppilaan psyykkinen oireilu, psyykkinen hyvinvointi, laaja-alainen erityisopettaja, kokemukset, oppilaiden tukeminen, koulun toimintakulttuuri, yhteistyö

University of Oulu

Faculty of Education

Supporting the pupil with psychological disorders in comprehensive school - viewpoint of a special education teacher (Emilia Pohjonen)

Master's thesis, 85 pages, 4 appendices

January 2021

---

The pupils' psychological disorders and the extent of them at school is a general subject of discussion in these days. About a quarter of children and young people have psychological disorders. In this study, psychological disorders are defined as different factors which are related to an ability to function, behaviour or the emotional life and make difficulties to pupils being at school.

According to many researches, the teachers are not enough equipped to notice or support pupils with psychological disorders. The aim of this Master's thesis is to find out the special education teachers experiences of pupils' psychological disorders and teachers chances to support pupils at comprehensive school. The theoretical framework of this qualitative study consists of researches about pupils' psychological disorders and special education teachers' role of supporting pupils with psychological disorders.

The data of this study is collected by interviewing special education teachers (n=6) and analysed by content analysis. These methods are based on hermeneutical phenomenological background philosophy. The purpose of the background philosophy is to get profound information and understanding of the humans' experiences. The results are described by three part based on research's objectives.

According to my results, the special education teachers meet pupils with psychological disorders weekly or even daily. The education of special teachers affords not enough practical skills to support pupils with psychological disorders. These practical skills are developed through the work experience. Nevertheless, special teachers feel that they need more knowledge and understanding to supporting the pupils. They also need collaboration with a specialist of psychological disorders. Based on my findings, the special education teachers play a key role in supporting the pupils. They can provide support to the pupil either directly or indirectly by editing the ways of action of a teacher or school. According to this study, the student welfare and operating culture of school have also important roles of supporting the pupils.

To my knowledge, this is the first study focusing on the special education teachers' experiences of pupils with psychological disorders. Because of that, this study is unique and relevant. The sample of this study is limited but the results have not been meant to be generalized. The aim of study's results is to provide significant data for teachers, special teachers and others working with pupils with psychological disorders. The findings of this study could be used as direction to more comprehensive studies.

Keywords: pupil, psychological disorders, psychological well-being, special education teacher, experiences, supporting the pupil, operating culture of school, collaboration

# Sisällys

<b>1 Johdanto</b>	5
<b>2 Oppilaan psyykkinen oireilu</b>	8
2.1 Psyyken perusta ja siihen vaikuttavat tekijät	8
2.2 Psyykkisen oireilun määritelmä ja esiintyminen	9
2.3 Psyykkisen oireilun muotoja	11
<b>3 Psyykkisesti oireilevan oppilaan tukeminen peruskoulussa</b>	16
3.1 Laaja-alaisen erityisopettajan rooli	16
3.2 Koulun tukitoimet	19
3.2.1 Oireilun tunnistaminen, ennaltaehkäisy ja varhainen puuttuminen	21
3.2.2 Oppilashuolto ja monialainen yhteistyö	22
3.3 Psyykkisen hyvinvoinnin tukeminen koulussa	25
<b>4 Tutkimuksen tavoite ja toteutus</b>	27
4.1 Tutkimuskysymykset	27
4.2 Fenomenologishermeneuttinen lähestymistapa	27
4.3 Tutkimusaineiston kuvaus	30
4.4 Aineistolähtöinen sisällönanalyysi	34
4.5 Tutkimuksen eettisyys ja luotettavuus	38
<b>5 Tulokset</b>	43
5.1 Oppilaan psyykkinen oireilu erityisopettajan kokemana	43
5.1.1 Oireilun muodot	43
5.1.2 Oireilua aiheuttavat tekijät koulussa	48
5.2 Erityisopettajan valmiudet	50
5.2.1 Psyykkisesti oireilevien oppilaiden tukemiseen tarvittavat valmiudet	50
5.2.2 Valmiuksien kehittyminen	52
5.2.3 Erityisopettajan työn tuki	53
5.3 Psyykkisesti oireilevan oppilaan tukeminen peruskoulussa	56
5.3.1 Erityisopettajan rooli ja keinot	56
5.3.2 Oppilashuollon tuki	63
5.3.3 Koulun toimintakulttuurin merkitys	66
<b>6 Yhteenveto ja johtopäätökset</b>	69
<b>7 Pohdinta</b>	74
Lähteet	79
Liitteet	86
Liite 1 Tutkimushaastattelukutsu	86
Liite 2 Tutkimushaastattelun runko	87

## 1 Johdanto

Mediassa ja yleisessä keskustelussa nostetaan aika ajoin esille lasten ja nuorten psyykkisen oireilun lisääntyminen sekä sen näkyminen koulussa. Helsingin Sanomat (2017) uutisoi 29.3.2017, että yli 20 prosenttia koululaisista oireilee psyykkisesti. Uutinen perustui Terhi Ojalan (2017) väitöstutkimukseen, joka käsittelee opettajien kokemuksia oppilaiden psyykkisestä oireilusta. Lisäksi on uutisoitu, että yhä nuoremmilla oppilailla esiintyy väkivaltaa ja psyykkistä oireilua sekä lasten ja nuorten oireilu on lisääntymässä ja sen on havaittu olevan yhä vakavampaa (Yle, 5.12.2018; MTV Uutiset, 2.2.2020). Median välittämä kuva oppilaiden lisääntyvästä psyykkisestä oireilusta, häiriökäyttäytymisestä ja tunne-elämän ongelmista herättää huolta ja aiheellista keskustelua. Onko tilanne todella menossa pahempaan suuntaan vai antaa media vain sellaisen kuvan? Onko oireilu lisääntynyt vai osataanko sitä tunnistaa aiempaa herkemmin?

Tutkimusten mukaan noin 15-25 prosenttia lapsista ja nuorista oireilee psyykkisesti, eikä viime vuosina ole ollut havaittavissa systemaattista oireilun lisääntymistä (Kaltiala-Heino ym., 2015). Nykyään oireilua osataan todennäköisesti tunnistaa aiempaa paremmin ja tietoisuus psyykkisestä oireilusta on laajempaa. Oireilun näkyvyys on siis voinut lisääntyä, vaikka oireilua olisi yhtä paljon kuin aiemminkin. Sen vuoksi on kiinnostavaa tutkia, miten psyykkisesti oireilevia oppilaita voisi tukea.

Aihe on ajankohtainen ja yhteiskunnallisesti tärkeä, sillä lasten ja nuorten hyvinvointiin panostaminen on panostus tulevaisuuteen. Yhä useammat opinnäytetyöt, pro gradu- tutkielmat ja väitöskirjat koskevat lasten ja nuorten psyykkistä oireilua. Ojala (2017) tutki väitöstutkimuksessaan opettajien kokemuksia oppilaiden psyykkisestä oireilusta. Tutkimuksen mukaan opettajat kokivat psyykkisesti oireilevien oppilaiden kohtaamisen haastavaksi sekä oireilun tunnistamisen ja siihen puuttumisen vaikeaksi. Lisäksi opettajat kokivat tarvetta lisä- tai täydennyskoulutukselle liittyen omiin valmiuksiin kohdata ja tukea oppilaiden psyykkistä oireilua (Ojala, 2017). Piia Ruutu (2019) tutki väitöstutkimuksessaan psyykkisesti oireilevan lapsen ja nuoren koulunkäynnin edellytyksiä ja esteitä. Ruudun (2019) mukaan perusopetukseen tarvitaan käytäntöjä oireilevan oppilaan tilanteen tunnistamiseen ja oikeiden tukitoimien tarjoamiseen.

Lapset ja nuoret viettävät paljon aikaa kouluympäristössä. Koululla on keskeinen merkitys lasten ja nuorten hyvinvoinnin tukemisessa (Wiss ym., 2017a). Oppilaat, joilla on havaittavissa

psykkistä oireilua, ovat hyvin tavoitettavissa kouluympäristössä (Ranta ym., 2018), ja usein oireilu näyttäytyy koulussa (Talala, 2019). Veturi-hankkeen kartoituksen mukaan psyykkisesti oireilevat oppilaat opiskelevat pääosin yleisopetuksen ryhmissä (Kokko ym., 2014) eli he viettävät suurimman osan kouluajastaan luokan- ja aineenopettajien kanssa. Opettajan työhön kuuluvat lapsen taitojen, kypsyiden ja temperamentin arvioiminen, ja niitä havaintoja hyödyntämällä opettaja voi olla merkittävässä roolissa myös lapsen psyykkistä oireilua havaittaessa (Talala, 2019). Tutkimusten mukaan opettajat kuitenkin kokevat psyykkisesti oireilevien oppilaiden tukemisen ja oireilun havaitsemisen haastavana (ks. mm. Ojala, 2017), ja he kokevat tarvitsevänsä siihen tukea. Luokan- ja aineenopettajat tekevät yhteistyötä laaja-alaisen erityisopettajien kanssa viikoittain tai usein jopa päivittäin. Laaja-alaisen erityisopettajan työhön kuuluvat osa-aikainen erityisopetus, samanaikaisopetus, oppilashuoltopalaveriisiin osallistuminen sekä luokan- ja aineenopettajien konsultointi ja tukeminen (Takala, 2010; Laatikainen, 2011). Erityisopettajan tehtävänä on toimia opettajan tukena sekä tukea oppilasta tilanteissa, joissa oppilas ei pysty osallistumaan opetukseen muun ryhmän mukana (Talala, 2019). Varsinainen oppilaan psykososiaalisen tilanteen kartoittaminen ja psykososiaalisen tuen antaminen kuuluu oppilashuollon tehtäviin, mutta opettajilla on tärkeä rooli lapsen tarpeiden huomaamisessa ja tukiverkon rakentamisessa (Talala, 2019).

Tämän laadullisen tutkimuksen tarkoituksena on tarkastella peruskouluikäisten oppilaiden psyykkistä oireilua ja oireilevien oppilaiden tukemista laaja-alaisen erityisopettajien näkökulmasta. Pää tavoitteena on selvittää, miten erityisopettajat kokevat oppilaiden psyykkisen oireilun sekä omat valmiudet tukea psyykkisesti oireilevia oppilaita. Lisäksi pyritään selvittämään erityisopettajien näkökulmasta keinoja tukea psyykkisesti oireilevia oppilaita peruskoulussa. Tutkimuksessa vastataan kolmeen tutkimuskysymykseen: 1) Millaisia kokemuksia erityisopettajilla on peruskoulun oppilaiden psyykkisestä oireilusta? 2) Onko erityisopettajilla valmiuksia tukea psyykkisesti oireilevia oppilaita, ja jos, niin millaisia? ja 3) Miten psyykkisesti oireilevia oppilaita voidaan tukea peruskoulussa?

Tutkimukseni ensisijaisena kohderyhmänä ovat laaja-alaiset erityisopettajat, joiden näkökulmasta tutkimusongelmaa lähestytään. Tutkimuksen aineisto koostuu kuuden erityisopettajan haastattelusta. Toissijaisena kohderyhmänä ovat peruskouluikäiset oppilaat, joilla esiintyy jonkinlaista psyykkistä oireilua koulussa. Psyykkisellä oireilulla tarkoitetaan tässä tutkimuksessa erilaisia toimintakykyyn, käyttäytymiseen tai tunne-elämään liittyviä tekijöitä, jotka vaikuttavat oppilaan koulunkäyntiin tai ilmenevät kouluympäristössä.

Tutkimusongelma on paitsi itselleni kasvatopsykologian opiskelijana henkilökohtaisesti mielenkiintoinen, myös yhteiskunnallisesti tärkeä ja ajankohtainen. Oppilaiden psyykkinen oireilu peruskoulussa näyttää lisääntyneen viime vuosina, jolloin myös erityispedagogisen osaamisen tarve on lisääntynyt (OKM, 2014). Tämä tutkimus antaa erityisopettajille sekä heidän kanssaan työskenteleville tietoa ja ymmärrystä oppilaiden psyykkisestä oireilusta ja oireilevien oppilaiden tukemisesta erityisopettajien näkökulmasta.

## 2 Oppilaan psyykkinen oireilu

### 2.1 Psykyen perusta ja siihen vaikuttavat tekijät

Psyykkisen oireilun ymmärtämisessä on tärkeää tarkastella yksilön psyykettä ja siihen vaikuttavia tekijöitä. Yksilön psyyken perusta alkaa rakentua jo hyvin varhain. Ihmiselle tärkeimmät psyykkiset rakenteet ovat jo noin kolmen-neljän vuoden ikäisellä lapsella kehittyneet (Almqvist, 2004a). Varhainen kiintymyssuhde, lapsen perustarpeet sekä yksilölliset temperamentti-piirteet luovat psyykkisen toiminnan perustan (Talala, 2019). Ympäristötekijät, arjen olosuhteet, elämäkokemukset ja vuorovaikutussuhteet voivat toimia psyykettä tukevin tai haastavin tekijöinä (Talala, 2019).

Varhaislapsuudessa on tärkeää, että lapsen ydintarpeisiin vastataan riittävän sensitiivisesti (Talala, 2019). Ydintarpeita ovat turvallinen kiintymys, itsenäisyys, vapaus ilmaista tunteitaan ja tarpeitaan sekä spontaanius, leikkiminen ja realistiset rajat. Kun lapsi saa ydintarpeilleen vasteen, hänelle kehittyy terve ja hyvinvoiva psyyke. Kun lapsen tarpeisiin vastataan ikäkauden mukaisesti, lapsen ja hoivaajan välille syntyy turvallinen kiintymyssuhde. Tällöin lapsi oppii, että hänen huolenaiheensa kohdataan, hän saa apua hoivaajaltaan ja turvallinen olo palautuu. Lapselle kehittyy positiivinen minäkuva ja hän oppii luottamaan siihen, että muut ihmiset ovat hyviä ja turvallisia (Talala, 2019).

Lapset ovat yksilöllisiä temperamentiltaan ja resilienssiltään, ja toiset kestävät sosiaalisesti ja psyykkisesti haastavia tilanteita paremmin kuin toiset (Almqvist, 2004a). Temperamentti on persoonallisuuden perusta, joka määrittää esimerkiksi sitä, miten lapsi suhtautuu uusiin asioihin (Talala, 2019). Temperamenttipiirteitä ovat: lähestyminen ja vetäytyminen, sensitiivisyys, aktiivisuus, häirittevyys, sopeutuvuus, sinnikkyys, rytmisyyden ja intensiivisyys. Lapsi voi asettaa temperamenttipiirteiden voimakkuusakselille joko keskivaiheille, toiseen ääripäähän tai johonkin siihen välille. Kun lapsella on jokin voimakas temperamenttipiirre, häntä tulisi tukea piirteen kanssa selviämisessä niin, ettei piirre korostu lapsen kasvaessa ja johda psyykkiseen häiriöön (Talala, 2019).

Psyykkistä oireilua arvioidessa on tärkeää ottaa huomioon kokonaisvaltainen kehitysprosessi ja siihen kuuluvat normaalin kehityksen vaiheet (Rantanen, 2004). Normaaliin kehitykseen kuuluva psyykkinen oirehdinta on kestoltaan lyhytaikaista, mutta oireilu tai ongelma, joka mer-



kittävästi rajoittaa lapsen toimintaa tai haittaa hänen kehitystään, täytyy tutkia tarkemmin (Almqvist, 2004b). Vaikka lapselle ja nuorelle on ominaista tietynlainen kehitykseen kuuluva oireilu, on kuitenkin syytä pitää mielessä psyykkisen oireilun yleisyys, jotta oireiluun suhtaudutaan vakavuudella (Talala, 2019) ja siihen osataan puuttua riittävän ajoissa.

Psyykkinen oireilu voi johtua hyvin monista eri syistä, jotka kumpuavat lasten eriarvoisista asemista esimerkiksi perheen taloudellisen tilanteen tai läheisten ihmisten puutteen vuoksi (Jakonen, 2006). Lasten psyykkisen oireilun taustalla on usein asioiden kasaantuminen, joihin vaikuttavat niin biologisgeneettiset kuin psykososiaalisetkin tekijät (Sourander & Aronen, 2017). Psyykkinen oireilu syntyy aina yksilön ja hänen ympäristönsä välisessä suhteessa, ja voi johtua monesta eri asiasta (Keltikangas-Järvinen, 2004). Koulussa psyykkistä oireilua voi aiheuttaa ympäristön odotusten ja yksilön edellytysten ristiriidat, kuten ikätasoon tai osaamiseen nähden liian kovat vaatimukset, kouluympäristön rakenteelliset seikat tai oppilaan ja opettajan välisen suhteen ristiriidat (Keltikangas-Järvinen, 2004).

Keskeisintä lapsen psyykkisen kehityksen ja terveyden kannalta on läheisten ihmisten hoiva ja huolenpito (Almqvist, 2004a). Turvallinen kasvuympäristö ja kiintymyssuhteet läheisiin hoivaajiin, yleensä lapsen vanhempiin, ovat perusedellytyksiä lapsen tasapainoiselle kasvulle ja kehitykselle (Almqvist, 2004a; Talala, 2019). Perheen sosioekonominen asema, perhemuoto ja fyysinen terveydentila voivat myös vaikuttaa lapsen psyykkisen oireilun määrään myöhemmin (Almqvist, 2004a).

## 2.2 Psyykkisen oireilun määritelmä ja esiintyminen

Psyykkisen oireilun käsite on hyvin monisyinen, eikä sen määrittäminen ole yksinkertaista. Psyykkistä oireilua määriteltäessä on hyvä nostaa esille myös mielenterveyden määritelmä. Mielenterveyden ajatellaan toimivan normaalin psyykkisen toimintakyvyn mittarina (Lönqvist & Lehtonen, 2017). Maailman terveysjärjestö WHO:n (2018) määritelmän mukaan mielenterveys on enemmän kuin mielisairauksien puuttuminen, sillä terveys on ”täydellinen fyysisen, henkisen ja sosiaalisen hyvinvoinnin tila, ei vain sairauden tai heikkouden puuttumista”. Mielenterveys kuvaa ihmisen kokonaisvaltaisen hyvinvoinnin tilaa, jossa yksilö ymmärtää omat kykynsä, sopeutuu arkielämän haasteisiin ja stressiin, kykenee työskentelemään ja toimi-

maan tuottavasti ja hyödyllisesti sekä oman elämänsä että yhteiskunnan hyväksi. Mielenterveyteen vaikuttavat yksilön sosioekonomiset ja biologiset tekijät sekä elinympäristö (WHO, 2018). Mielenterveys on oleellinen osa ihmisen terveyttä ja kokonaisvaltaista hyvinvointia ja se voidaan jakaa psyykkisiin, fyysisiin, sosiaalisiin ja henkisiin voimavaroihin (Haasjoki & Ollikainen, 2010). Mielenterveys voidaan nähdä nimenomaan psyykkisiä toimintoja ylläpitävänä voimavarana (Lönnqvist & Lehtonen, 2017).

Talalan (2019) mukaan lapsen ja nuoren psyykkinen oireilu ei ole koskaan tahallista, vaan se on aina joko reaktiivista tai neurologista. Ojala (2017) toteaa väitöstutkimuksessaan, että psyykkinen oireilu pitää sisällään käyttäytymisen ja mielenterveyden ongelmia. Psyykkisesti oireileva oppilas ei osaa, pysty tai halua käyttäytyä kouluympäristössä yleisten odotusten ja tavoitteiden mukaisesti (Ojala, 2017).

Tutkimukset lasten ja nuorten psyykkisten oireiden esiintyvyydestä ovat osittain keskenään ristiriitaisia (Santalahti & Sourander, 2008; Kaltiala-Heino, Marttunen & Fröjd, 2015). Eri tutkimusten ja lähteiden mukaan noin 15-25% lapsista ja nuorista kärsii mielenterveyden häiriöistä (Kumpulainen, 2004; Aalto-Setälä & Marttunen, 2007; Santalahti & Marttunen, 2014; Sourander & Marttunen, 2016; Marttunen & Kaltiala-Heino, 2017; Sourander & Aronen, 2017, Suvisaari & Marttunen, 2017). Tutkimustulokset eivät viittaa lasten ja nuorten psyykkisen oireilun systemaattiseen lisääntymiseen (Kaltiala-Heino ym., 2015), vaikka pientä vaihtelua on vuosien aikana esiintynyt. Vuonna 2013 tehdyn 14–20 -vuotiaita koskevan kouluterveyskyselyn perusteella nuorten hyvinvointi on muuttunut pääosin paremmaksi, mutta tutkimusten mukaan mielenterveyspalveluiden ja psyykenlääkkeiden käyttö on kuitenkin yleistynyt (Kaltiala-Heino ym., 2015). Lisäksi diagnosointi sekä lastensuojelun toimenpiteet ja huostaanotot ovat lisääntyneet, mikä on aiheuttanut mielenterveyspalveluiden käytön kasvua (Sourander & Marttunen, 2016). Tämä selittyy todennäköisesti sillä, että tietoisuus häiriöistä ja hoidon mahdollisuuksista on kasvanut ja tarjolla on parempia hoitomenetelmiä kuin ennen (Kaltiala-Heino ym., 2015). Samasta syystä on voinut aiheutua yleinen mielikuva psyykkisen oireilun voimakkaasta lisääntymisestä, sillä tietoisuus oireilusta auttaa havaitsemaan sitä aiempaa enemmän. Myös mediaan päätyy aiempaa enemmän uutisointia lasten ja nuorten psyykkisestä oireilusta ja häiriökäyttäytymisestä sekä opettajien uupumuksesta, riittämättömistä valmiuksista ja puuttuvista toimintamalleista. Souranderin ja Marttusen (2016) mukaan ei voida vetää suoria johtopäätöksiä siitä, että mielenterveysongelmat olisivat todella lisääntyneet, vaikka lääkkeiden ja palveluiden käyttö onkin lisääntynyt.

## 2.3 Psyykkisen oireilun muotoja

Psyykkinen oireilu voi ilmetä hyvin monin eri tavoin. Oireilu voi olla *internalisoivaa* eli sisäänpäin kääntynyttä tai *eksternalisoivaa* eli ulospäin suuntautuvaa (Kaltiala-Heino ym., 2015). Internalisoiva oireilu voi olla masennusta, ahdistuneisuutta tai psykosomaattisia oireilua. Eksternalisoiva oireilu ilmenee erilaisina käytöshäiriöinä, kuten esimerkiksi uhmakkuutena (Kaltiala-Heino ym., 2015). Mielenterveyden häiriöt ja psyykkinen oireilu voi näkyä myös fyysisesti eli psykosomaattisina oireina tai hyökkäyksenä omaa kehoa kohtaan eli itsetuhoisuutena (Rantanen, 2004). Kehittymässä olevan mielenterveyden häiriön voi havaita piirteistä, jotka ovat samoja myös jo alkaneessa mielenterveyden häiriössä (Marttunen, Haravuori & Santalahti, 2014). Näitä piirteitä ovat muun muassa koulumenestyksen heikkeneminen ja poissaolot, passiivisuus, vetäytyminen ja aloitekyvyttömyys (Marttunen ym., 2014). Myös osallisuus koulukiusaamiseen ja kouluahdistus voivat olla merkki mielenterveyteen liittyvästä psyykkisestä oireilusta (Jakonen, 2006; Kaltiala-Heino ym., 2010).

Ojalan (2017) väitöstutkimuksessa opettajat kuvailivat oppilaan psyykkistä oireilua sisäänpäin kääntyneeksi ja ulospäin kääntyneeksi. Ulospäin tapahtuva oireilu on impulsiivista ja näkyy levottomuutena, huonona keskittymisenä, epäasiallisena käytöksenä, riidan haastamisena, väkivaltaisuutena ja aggressiivisuutena ja sosiaalisten suhteiden haasteina. Sisäänpäin kääntynyt oireilu on hiljaista ja vetäytyvää ja ilmenee ahdistuksena ja apaattisuutena, ja tällä tavoin oireilevien oppilaiden kerrotaan jäävän liian vähälle huomiolle. Osa aineistosta kuvasi ulos- ja sisäänpäin kääntyneiden oirekuvien yhdistelmiä, jotka saattoivat liittyä joko yhden oppilaan ai lahteluun tai koko ryhmän moninaisuuden kuvaamiseen (Ojala, 2017).

VETURI-hankkeen kartoituksessa (Kokko ym., 2014) opettajien vastauksista kumpusi usein haastava ja aggressiivinen käyttäytyminen. Vastauksista ilmeni myös selkeästi lasten ja nuorten psyykkiseen oireiluun liittyvät käytöshäiriöt ja sosioemotionaaliset haasteet (Kokko ym., 2014).

Kartoitin oppilaiden psyykkistä oireilua käsitteleviä pro gradu –tutkielmia sekä niitä varten haastateltujen opettajien kokemuksia oireilusta. Yläkoulun aineenopettajien näkemyksiä koskevassa tutkimuksessa psyykkistä oireilua kuvattiin viiden eri luokan avulla: haastateltavat nostivat esille voimakkaimmin koulupoissaolot ja ahdistuneisuuden sekä lisäksi haastavan käyttäytymisen, haasteet vertaissuhteissa ja hiljaisen oireilun (Kurvinen, 2019). Ammattilais-

ten näkökulmasta psyykkistä oireilua käsittävän tutkimuksen aineistossa oireilua kuvattiin aggressiivisuutena, hiljaisena oireiluna, haastavana käytöksenä, itsetuhoisuutena, itsemurhapuheina, puutteellisina tunnetaitoina sekä traumatisoitumisena (Helin, 2016). Luokanopettajien käsityksiä alakouluikäisen oppilaan psyykkisestä oireilusta käsittelevässä gradussa jaoteltiin oireilu ulospäin suuntautuvaksi ja sisäänpäin suuntautuvaksi oireiluksi (Harju & Kellokoski, 2020). Ulospäin suuntautuva oireilu näkyi häiriökäyttäytymisenä, aggressiivisuutena, impulsiivisuutena, yliaktiivisuutena sekä minä itse –ajatteluna. Sisäänpäin suuntautuva oireilu taas näkyi synkkyytenä, omissa oloissa olemisena sekä itsetunnon ja tunne-elämän haasteina (Harju & Kellokoski, 2020).

Siitä, mitkä ovat tavallisimpia lasten ja nuorten psyykkisen oireilun muotoja, on monia käsityksiä. Rannan ym. (2018) tekemän selvityksen mukaan yleisimmät mielenterveyden häiriöt lapsilla ovat psyykkisen kehityksen häiriöitä, neuropsykiatrisia häiriöitä tai ahdistuneisuushäiriöitä. Useissa lähteissä yleisimmin mainittuja ovat ahdistuneisuushäiriöt, tunne-elämän häiriöt, käytöshäiriöt, masennus ja itsetuhokäyttäytyminen (Moilanen, 2004a; Kokko ym., 2014; Talala, 2019).

Kentältä nouseva käsitys oppilaan kouluarjessa näkyvästä psyykkisestä oireilusta ei keskity oireilun varsinaiseen diagnoosiin (ks. mm. Ojala, 2017). Psyykkisesti oireilevaa oppilasta voidaan kuvata esimerkiksi siten, että hänellä on jokin syy, jonka vuoksi hän ei osaa, pysty tai halua käyttäytyä yleisten odotusten ja tavoitteiden mukaisesti (Ojala, 2017). Tässä tutkimuksessa oppilaan psyykkisenä oireiluna pidetään myös ilman diagnoosia tapahtuvaa oireilua. Avaan kuitenkin yleisimpiä lasten ja nuorten psyykkiseen oireiluun liittyviä käsitteitä ja diagnooseja, koska usein oireiluun liittyy piirteitä seuraavista häiriöistä, vaikkei varsinaista diagnoosia ole oireilulle saanut tai koskaan tule saamaan.

**Ahdistuneisuushäiriöt** ovat yleisimpiä lasten ja nuorten mielenterveyden häiriöitä (Ranta & Koskinen, 2016). Ne voidaan jakaa kolmeen luokkaan: *pelko-oireiset ahdistuneisuushäiriöt (F40)*, *muut ahdistuneisuushäiriöt (F41)* sekä *lapsuudessa alkavat tunne-elämän häiriöt (F93)* (Moilanen, 2004a; Ranta & Koskinen, 2016). *Pelko-oireiset ahdistuneisuushäiriöt (F40)* tarkoittavat irrationaalisia ja pysyviä pelkoja tiettyjä kohteita, toimintoja tai tilanteita kohtaan (Moilanen, 2004a). Häiriö voi aiheuttaa tilanteiden ja asioiden välttelemistä, mikä vaikeuttaa elämää. Yksittäiset pelot ovat tavallisia, mutta pitkään jatkuneena pelko-oireilu luokitellaan häiriöksi. Joskus pelko-oireiseen ahdistuneisuushäiriöön liittyy *paniikkihäiriö*. *Muihin*

*ahdistuneisuushäiriöihin (F41) kuuluvan paniikkihäiriön (F41.0) olennainen piirre on toistuvat vaikeat ahdistuskohtaukset, jotka ovat esiintyvät tilanteesta tai paikasta riippumatta (Moilanen, 2004a). Yksittäisiä paniikkikohtauksia voi ilmetä myös muissa ahdistuneisuushäiriöissä tai masennustiloissa (Ranta & Koskinen, 2016). Kaikissa ahdistuneisuushäiriöissä tyypillisiä oireita ovat yhtäkkiä alkava sydämentykytys, rintakipu, tukehtumisen tunne, huimaus ja epätodellisuuden tunne (Moilanen, 2004a; Ranta & Koskinen, 2016). Lapsuusiällä alkaneen oireilun on havaittu muuttuvan lapsen kasvaessa aikuiseksi, eikä oireilu useinkaan ole kovin tarkasti määriteltävissä lapsuudessa (Moilanen, 2004a). Lapsuudessa alkavien tunne-elämän häiriöiden on myös havaittu liittyvän usein normaalin kehityksen voimakkaaseen kasautumiseen, ei niinkään laadulliseen poikkeavuuteen (Moilanen, 2004a).*

**Käytöshäiriöt (F91)** ovat tyypillisiä psyykkisiä häiriöitä lapsilla ja nuorilla (Moilanen, 2004b; Kokko ym., 2014), ja yksi yleisimpiä lasten ja nuorten psykiatriseen hoitoon hakeutumisen syistä (Aronen & Lindberg, 2016). Käytöshäiriöitä esiintyy kouluikäisistä noin 3-8 prosentilla ja nuorista noin 5-10 prosentilla (Aronen & Lindberg, 2016). Käytöshäiriö ilmenee usein biologisen taustan ja ympäristötekijöiden yhteisvaikutuksesta. Jos kasvatusta on epäjohtamuksesta, ankaraa ja kurittavaa, se voi altistaa käytöshäiriöille. Käytöshäiriöiden kehittymistä voi ehkäistä lämpimällä ja positiivisella vuorovaikutuksella (Aronen & Lindberg, 2016). Käytöshäiriöt esiintyvät lapsilla ja nuorilla levottomuutena, toistuvana ja alituisena epäsosiaalisena, hyökkäävänä tai uhmakkaana käytöksenä tai jopa väkivaltana (Moilanen, 2004b; Aronen & Lindberg, 2016). Jotta voidaan puhua häiriöstä, häiriökäytöksen tulee olla jatkuvaa (6kk tai enemmän) ja selvästi ikään nähden poikkeavaa. Yksittäiset epäsosiaaliset teot eivät kerro vielä käytöshäiriöstä, mutta pitkään jatkuessaan ja runsaana yksikin oiremuoto riittää diagnoosiin. Käytöshäiriön oireita voi olla varastelu, aggressiivinen käyttäytyminen, haluttomuus mennä kouluun, toisten omaisuuden tuhoaminen, tulensytyttäminen tai päihteiden käyttö. Käytöshäiriöön voi liittyä myös muita psyykkisiä häiriöitä kuten tarkkaavuushäiriö, lukihäiriö ja masennus (Moilanen, 2004b; Aronen & Lindberg, 2016). Käytöshäiriöt aiheuttavat lapselle ja nuorelle itselleen sekä hänen perheelleen merkittäviä psyykkisiä ja sosiaalisia haittoja, ja lisäksi käytöshäiriöistä aiheutuu koko yhteiskunnalle haittatekijöitä (Kokko ym., 2014).

**Masennus ja itsetuhokäyttäytyminen.** Mielialahäiriöiden diagnostiset kriteerit ovat samat kaikenikäisille, mutta lapsen ja nuoren masennusta diagnosoitaessa on tärkeää tuntea ikään liittyvät erityispiirteet (Karlsson, Marttunen & Kumpulainen, 2016). ICD-10-tautiluokituksen mukaisesti masennuksen (F32) pääoireita ovat masentunut mieliala, kyvyttömyys tuntea mielenkiintoa ja mielihyvää sekä kyvyttömyys nauttia elämästä, sekä voimattomuus, väsyminen ja

aktiivisuuden väheneminen (Räsänen, 2004a; Karlsson ym., 2016). Masennus voi aiheuttaa myös keskittymiskyvyn ja tarkkaavaisuuden heikkenemistä, itsetunnon ja omanarvontunnon vähenemistä, syyllisyyden ja arvottomuuden tunteita, pessimististä kuvaa tulevaisuudesta, itsetuhoisia ja itsemurha-ajatuksia, unihäiriöitä sekä huonontunutta ruokahalua. Masennusta voi esiintyä lyhyinä merkkeinä, oireina, oireyhtymänä tai sairautena. Lyhytkestoisena oireiluna masennus on tavallinen, psykobiologinen perusreaktio, joka aiheuttaa mielialan laskua ja toimeliaisuuden puutetta. Erilaiset elämän vastoinkäymiset, stressitilanteet, menetykset ja elämänmuutokset voivat aiheuttaa masennusoireita, mutta masennus oireyhtymänä tai sairautena tarkoittaa oireiden voimakasta ja pitkäkestoista jatkumoa, joka haittaa selvästi jokapäiväistä elämää (Räsänen, 2004a; Karlsson ym., 2016).

Kouluikäisellä (6-12v) masennus näkyy alakuloisena mielialana lapsen ilmeissä, eleissä ja leikeissä (Räsänen, 2004a; Karlsson ym., 2016). Kuolema ja itsemurha näkyvät leikeissä, piirustuksissa ja puheissa. Koulusuoriutuminen ja motoriikka voivat heiketä, eikä lapsi pysty enää suoriutumaan tavallisista toimista kuten yleensä. Varhaisnuoren masennus (12-14v) näkyy yleisinä oireina kuten voimakkaana mielialan laskuna ja lamaantumisenä sekä tyypillisesti koulunkäynnin heikkenemisenä ja alisuoriutumisena, mutta se voi ilmetä myös psykoottisuutena tai itsemurhayrityksinä, päihde- tai seksikokeiluina (Räsänen, 2004a; Karlsson ym., 2016).

Kaikenikäisillä lapsilla ja nuorilla voi masennuksen yhteydessä esiintyä itsetuhoisuutta (Karlsson ym., 2016). Itsetuhoinen käyttäytyminen tarkoittaa sekä tietoisia että tiedostamattomia ajatuksia tai tekoja, jotka johtavat itseä vahingoittaviin tekoihin tai kuolemaan (Räsänen, 2004a). Lapsen ja nuoren itsetuhoisuus näkyy kuvitelmina ja ajatuksina kuolemasta ja itsetuhosta sekä toimintana, joka vaarantaa hänen hyvinvointiaan ja turvallisuuttaan. Itsetuhoinen käyttäytyminen voi johtua masennuksesta, käytöshäiriöistä, tarkkaavuushäiriöistä tai kotiin ja perheeseen liittyvistä tekijöistä (Räsänen, 2004a). Nuoren itsetuhoisuus voi näkyä ulospäin suuntautuneena aggressiivisuutena tai sisäänpäin kääntyneenä pahana olona, joka jää usein huomaamatta (Lämsä ym., 2009b). Erityisesti masentuneiden nuorten itsemurhariski on suuri (Karlsson ym., 2016). Lapsen ja nuoren itsetuhoisuutta ja itsemurhayrityksiä voidaan ehkäistä parhaiten mahdollisimman varhaisella puuttumisella ja hoidolla (Räsänen, 2004a). Itsemurhayritysten taustalla on usein pitkäaikaisten vaikeuksien lisäksi jokin ajankohtainen tekijä, kuten seurustelusuhteen katkeaminen tai muut ongelmat sosiaalisissa suhteissa, joka laukaisee voimakkaan, itsemurhayritykseen johtavan pahan olon (Karlsson ym., 2016). Kodin, vanhempien, ystävien ja koulutovereiden lisäksi opettajalla on keskeinen rooli itsetuhoisen nuoren auttamisessa ja tuen tarjoamisessa (Räsänen, 2004a; Lämsä ym., 2009b).

**Stressireaktiot ja sopeutumishäiriöt.** ICD-10-tautiluokitus määrittelee traumaattisen tapahtuman aiheuttamat stressireaktiot ja sopeutumishäiriöt omaksi luokakseen (Räsänen, 2004b). Luokka (F43) sisältää häiriöitä, jotka voidaan tunnistaa oireiden ja taudinkulun lisäksi syytekijävaikutuksen perusteella. Häiriöitä voi aiheuttaa poikkeuksellisen rasittava elämäntapahtuma, joka aiheuttaa äkillisen stressireaktion tai merkittävä elämänmuutos, joka johtaa sopeutumishäiriöön. Häiriöiden ajatellaan syntyvän aina äkillisen vaikean stressin tai jatkuvan trauman seurauksena, eli rasittavat tapahtumat tai hankalat olosuhteet ovat ensisijainen ja tärkein syy häiriöiden aiheutumiseen (Räsänen, 2004b).

*Äkillinen traumaattinen stressitilanne (F43)* on voimakas psyykkistä tai fyysistä terveyttä uhkaava tekijä, joka aiheuttaa psyykkisiä oireita sen kokeneissa ihmisissä, myös lapsissa ja nuorissa (Räsänen, 2004b). Äkillisen stressireaktion aiheuttajia voi olla luonnonkatastrofit, sodat, vaikeat liikenneonnettomuudet, perheväkivalta, fyysinen tai seksuaalinen väkivalta, ryöstö tai kidnappauksen kohteeksi joutuminen, tapon tai pahoinpitelyn näkeminen. *Traumaperäinen stressireaktio (F43.1)* äärimmäisen voimakkaan traumaattisen tapahtuman aiheuttama häiriö, jossa tapahtuma uhkaa henkilön tai hänen läheisensä terveyttä, koskemattomuutta tai henkeä. Lapsella oireilu voi olla kiihtynyttä tai jäsentymätöntä käytöstä, ja liittyy usein iänmukaiseen kykyyn jäsentää ympäröivää maailmaa ja omia tunteitaan. *Sopeutumishäiriö (F43.2)* on myös traumaattisiin tapahtumiin liittyvä häiriö, mutta oireilu on erilaista kuin edellä mainituissa. Sopeutumishäiriö ilmenee lapsen tai nuoren vaikeutena sopeutua tiettyyn psykososiaaliseen stressitekijään, joka voi olla ihan tavallisessa elämässä esiintyvä muutos kuten kouluunmeno, koulunvaihto tai muuttaminen. Myös erilaiset menetykset ihmissuhteissa, kiusaaminen tai oma sairastuminen aiheuttavat sopeutumishäiriötä. Usein vakavammasta ongelmasta johtuva sopeutumishäiriö johtaa vakavampiin häiriöihin (Räsänen, 2004b).

### 3 Psyykkisesti oireilevan oppilaan tukeminen peruskoulussa

#### 3.1 Laaja-alaisen erityisopettajan rooli

##### **Laaja-alaisen erityisopettajan työnkuva**

Laaja-alaisen erityisopettajan koulutus tarkoittaa erityisopetuksen tehtäviin ammatillisia valmiuksia antavia opintoja, jotka voivat sisältyä tutkinnon pääaineeseen (erityispedagogiikka) tai opinnot voi suorittaa erillisenä opintokokonaisuutena (60op). Luokanopettajan tai erityisluokanopettajan pätevyyteen vaaditaan vielä perusopetuksessa opettavien aineiden ja aihekokonaisuuksien monialaiset opinnot. Käytännössä laaja-alainen erityisopettaja eroaa erityisluokanopettajasta siten, että hänellä ei ole omaa luokkaa, vaan hän on omien vastuuluokkiensa opettaja (Laatikainen, 2011). Käytän tässä tutkimuksessa laaja-alaisesta erityisopettajasta lyhemmin käsitettä *erityisopettaja*, joka on myös kentällä yleisesti käytössä ja eroaa *erityisluokanopettajan* käsitteestä.

Opettajankoulutuksen neljä keskeisintä tavoitealuetta ovat 1) oppimisen, kasvatuksen ja opetuksen asiantuntijuus, 2) sisällöllinen asiantuntemus, 3) opettajan työn eettinen ja yhteiskunnallinen ulottuvuus sekä 4) käytännön koulutyö (Mikkola & Välijärvi, 2014). Opetuksen ja kasvatuksen ammattilaisena päätyö on toteuttaa tavoitealueista ensimmäistä, mutta työssä täytyy myös olla empaattinen, ymmärtävä ja kyetä vastavuoroisuuteen (Mikkola & Välijärvi, 2014). Laaja-alaisen erityisopettajan työnkuvaan kuuluu näiden opetuksen tavoitteiden ja osa-alueiden lisäksi opetuksen yksilöllistäminen, oppimisen haasteiden kartoittaminen sekä myös oppilaan sosiaalisen ja psyykkisen tilanteen selvittäminen (Laatikainen, 2011). Opetustyö on ihmissuhdetyötä, jota tehdään osittain koulutuksen, tiedon ja taidon, mutta myös persoonan ja vuorovaikutusosaamisen pohjalta. Opettajan työ tapahtuu erilaisissa vuorovaikutustilanteissa ja työssä on osattava kohdata ja tukea erilaisia oppijoita (Husu & Toom, 2016). Erityisopetus on tavallista luokkaopetusta intensiivisempää ja perustuu nimenomaan opettajan ja oppilaan väliseen vuorovaikutukseen. Erityisopettaja tarvitsee työssään psykologista silmää, jotta hän osaa valita jokaiselle oppilaalle yksilölliset toimintatavat ja menetelmät (Laatikainen, 2011). Erityisopettajalta vaaditaan kykyä yhteistyöhön niin oppilaiden, opettajien, toisten ammattilaisten kuin oppilaiden vanhempienkin kanssa (Laatikainen, 2011).

Erityisopetus on tarkoitettu oppilaille, jotka ovat jollakin tavoin kehityksessään viivästyneitä tai tunne-elämän tai muun syyn vuoksi eivät sopeudu peruskoulun opetukseen. Useimmiten



erityisopetusta saavat oppilaat ovat sellaisia, joilla on oppimisvaikeuksia jossakin aineessa ja he tarvitsevat siihen tukea ja opetuksen yksilöllistämistä (Laatikainen, 2011). Erityisopettaja kohtaa työssään myös psyykkisesti oireilevia oppilaita, sillä usein oppimiseen liittyvät haasteet ovat yhteydessä psyykkisiin, fyysisiin ja sosiaalisiin haasteisiin. Erityisopettaja ei voi olla kaikkien osa-alueiden asiantuntija, ja hän tarvitseekin työnsä tueksi muita asiantuntijoita (Laatikainen, 2011).

Oppimisen tuki on jaettu kolmiportaisen mallin avulla kolmeen tukimuotoon: yleinen, tehostettu ja erityinen tuki (Takala, 2010; Laatikainen 2011). Kaikki oppilaat kuuluvat yleisen tuen piiriin, jossa tukitoimina käytetään esimerkiksi tukiopetusta, eriyttämistä, avustajapalveluita, osa-aikaista erityisopetusta, oppilaanohjausta sekä yhteistyötä kodin kanssa. Jos yleinen tuki ei riitä, oppilas voidaan siirtää tehostettuun tukeen, jossa käytetään samoja tukitoimia, mutta niitä painotetaan eri tavalla. Tukea varten tehdään oppimissuunnitelma, ja annettu tuki on vahvempaa, pitkäjänteisempää, suunnitelmallista ja säännöllistä. Mikäli tehostettu tuki ei riitä, oppilaalle voidaan hakea erityistä tukea. Erityinen tuki tarkoittaa säännöllistä ja pitkäkestoista tukea, jolloin voidaan myös yksilöllistää oppiaineita ja muokata oppisisältöjä (Takala 2010; Laatikainen, 2011).

### **Erityisopettajan rooli psyykkisesti oirelevien oppilaiden tukemisessa**

Psyykkisestä oireilusta kärsivät oppilaat opiskelevat pääosin yleisopetuksen ryhmissä (Kokko ym., 2014), jolloin he ovat suurimman osan kouluajasta luokan- tai aineenopettajien kanssa. Opettajan tehtävä on ensisijaisesti mahdollistaa oppilaan oppiminen huolimatta psyykkisestä oireilusta (Kaltiala-Heino ym., 2010). Toisaalta opettajan perustyöhön kuuluvat lapsen taitojen, kypsyiden ja temperamentin arvioiminen, ja niitä havaintoja hyödyntämällä opettaja voi helposti huomata psyykkisen oireilun merkit hyvissä ajoin (Talala, 2019). Ojalan (2017) väitöstutkimuksen mukaan opettajat kuitenkin kokevat, ettei heillä ole riittävästi tietoa tai osaa mista toimia psyykkisesti oireilevien oppilaiden kanssa. Algozzinen ym. (2008) tutkimuksen mukaan opettajankoulutus ei tarjoa riittävästi tietoa ja taitoa psyykkisesti oireilevan oppilaan kohtaamiseen. Grahamin ja kumppaneiden (2011) tutkimuksen mukaan opettajankoulutuksessa tulisi kiinnittää huomiota siihen, että opettajat saavat riittävästi ja ajankohtaista tietoa, ymmärrystä ja taitoja lasten mielenterveyden tukemiseen. Viime vuosina ajankohtaisen tutkimuksen keskiössä ovat olleet muun muassa lisääntyneet erityispedagogiset tarpeet (OKM, 2014), mikä on aiheuttanut kasvavan tarpeen erityisopetuksen ammattilaisille. On kuitenkin oleellista

pohtia, mikä on erityisopettajan rooli ja kuinka paljon hän voi omalla osaamisellaan tuoda tukea psyykkisesti oireilevien oppilaiden tilanteisiin.

Erityisopettajan tehtävänä on tarjota osa-aikaista erityisopetusta, toimia samanaikaisopettajana luokassa, osallistua oppilashuoltopalaveriin ja muuhun monialaiseen yhteistyöhön sekä tukea ja konsultoida luokan- ja aineenopettajia ja tarvittaessa myös muita ammattilaisia erityispedagogisiin teemoihin liittyen (Takala, 2010; Laatikainen, 2011). Erityisopettaja voi antaa välillistä tukea luokassa oleville oppilaille tukemalla luokan- ja aineenopettajia konsultaation kautta (Sundqvist, Aarnos & Ström, 2020). VETURI-hankkeen (Kokko ym., 2014) kartoituksen mukaan luokanopettajat kokivat saavansa toiseksi eniten apua erityisopettajalta, psykologilta, kuraattorilta sekä terveydenhoitajalta. Eniten apua saatiin rehtorilta ja huoltajilta (Kokko ym., 2014).

Yhteistyön tekeminen on yksi keskeisimpiä erityisopettajan työnkuvaan kuuluvia osia. Luokanopettaja ja aineenopettaja on tärkein laaja-alaisen erityisopettajan yhteistyökumppani (Laatikainen, 2011). Opettajien ja erityisopettajan yhteistyöstä käytetään myös nimitystä *erityispedagoginen konsultaatio*, joka täydentää erityisopettajan antamaa erityisopetusta (Laatikainen, 2011). Sundqvist ja Ström (2015) ovat tutkineet pedagogista konsultaatiota. Heidän mukaansa pedagogisen konsultaation tarve on kasvanut inklusiivisen koulun myötä. Aineenopettajalla ja luokanopettajalla on suurempi vastuu oppimisvaikeuksista tai häiriöistä kärsivien oppilaiden opetuksesta, mikä edellyttää opettajalta erityispedagogista osaamista. Haasteeseen on pyritty vastaamaan yhteisopettajuudella, mutta myös erityisopettajan antamalla konsultaatiolla luokan- tai aineenopettajalle. Pedagogisen konsultaation tarkoituksena on siis antaa luokan- ja aineenopettajille valmiuksia tarjota tukea luokahuoneessa (Sundqvist & Ström, 2015).

Takalan ja kumppaneiden tutkimuksen mukaan noin 12 prosenttia erityisopettajan työajasta kului konsultaatiotyöhön (Takala, Pirttimaa & Törmänen, 2009). Konsultaatiotyöksi laskettiin tässä myös erityisopettajan ja oppilashuollon välinen yhteistyö (Takala ym., 2009). Erityisopettajan ja luokanopettajan välisen yhteistyön ja konsultaation toimivana muotona pidetään yhteistoiminnallista konsultaatiota, joka on vastavuoroista asiantuntijuuden jakamista (Sundqvist & Ström, 2015). Yhteistyössä eri osaajien osaamisalueet yhdistyvät, ja oman osaamisen jakamisesta, keskustelusta ja yhteisen tiedon rakentamisesta löytyy yhteistyön voima (Takala & Pirttimaa, 2010). Erityisopettaja miettii erilaisia tukitoimia ja oppilaiden erityistarpeiden huomiointia yhdessä luokan- tai aineenopettajan kanssa (Laatikainen, 2011). Erityisopettajan

tehtävänä on antaa opettajalle lisää tietoa erilaisista opetuksen eriyttämisen tavoista. Konsultaatioon ei yleensä ole erikseen varattu työaikaa, joten aika siihen täytyy järjestää jostakin (Laatikainen, 2011).

Erityisopettajan päätehtävänä on oppilaan tuen tarpeen huomioiminen ja tuen toteuttaminen silloin, kun oppilas ei pysty jostain syystä osallistumaan opetukseen muun ryhmän mukana (Talala, 2019). Usein psyykkisesti oireilevat oppilaat ovat erityisopetuksen piirissä ja saavat tukea oppimisvaikeuksiin (Honkanen ym., 2010). Luokanopettajan lisäksi erityisopettaja tapaa psyykkisesti oireilevia oppilaita huomattavasti useammin kuin oppilashuollon henkilöstö (Honkanen ym., 2010). Luokanopettajalla ja erityisopettajalla olisi erittäin hyvät mahdollisuudet havaita psyykkistä oireilua sekä tukea psyykkistä hyvinvointia, mikäli heillä olisi riittävät tiedot ja taidot siihen. Mielenterveyttä ja psyykkistä hyvinvointia koskevien aihealueiden tulisi olla osa opettajankoulutusta (Honkanen ym., 2010).

Jotta opettaja voi tukea oppilaita, tulee hänen itse voida hyvin työyhteisössään (Sajaniemi ym., 2015). Tutkimusten mukaan luokan- ja aineenopettajien lisäksi myös erityisopettajat kokevat täydennyskoulutustarvetta lasten ja nuorten psyykkisestä oireilusta ja mielenterveyden ongelmista (Kokko ym., 2014). Kiinalaisia erityisopettajia koskevan tutkimuksen mukaan koulujen tulisi kiinnittää enemmän huomiota erityisopettajien hyvinvointiin ja antaa heille säännöllistä ohjausta ja tukea (Wu, Wang, Gao & Wei, 2020). Erityisopettajat kohtaavat oppilaita, joilla on haasteita oppimisessaan. Lisäksi erityisopettajien työ ei ole yhtä itsenäistä kuin tavallisten opettajien, ja työn kuormitus on siksi erilainen. Tutkimuksen mukaan erityisopettajien koulutuksen tulisi sisältää enemmän psykologiaan liittyviä kursseja sekä tietoa opettajien ohjauksesta (Wu ym., 2020). Australialaisia opettajia koskevan tutkimuksen mukaan opettajien täytyy ylläpitää ja vahvistaa omaa mielenterveyttä voidakseen tukea oppilaita (Graham ym., 2011).

### 3.2 Koulun tukitoimet

Elinympäristö vaikuttaa merkittävästi ihmisen terveyteen ja käyttäytymiseen (Jakonen, 2006). Peruskouluikäinen lapsi ja nuori viettää koulussa suuren osan ajastaan kulttuuriseen tai sosio-ekonomiseen taustaan katsomatta (Ranta ym., 2018). Tutkitusti koululla on keskeinen merkitys lapsen ja nuoren hyvinvoinnin tukemisessa (Wiss, Halme, Hietanen-Peltola & Ståhl, 2017a). Koulu ja koti ovat lapsen ja nuoren kasvun perusta: niiden toiminta yhdessä ja erikseen

vaikuttavat merkittävästi nuoren kasvun ja kehitykseen (Lämsä, 2009a). Terveyden ja hyvinvoinnin laitoksen teettämän tutkimuksen (Wiss ym., 2017a) mukaan toiminnallaan ja toimintakulttuurillaan koulu voi edistää oppilaiden yhdenvertaisuutta, tasoittaa hyvinvointieroja, tukea psyykkistä hyvinvointia ja tarjota tukea riittävän varhain sitä tarvitseville. Oppilaat, joilla on havaittavissa alkavaa psyykkistä oireilua ja tuen tarvetta, ovat kouluympäristössä hyvin tavoitettavissa (Ranta ym., 2018). Lisäksi koulukonteksti luo mahdollisuuden monialaiselle yhteistyölle eri ammattilaisten kesken (Ranta ym., 2018).

Kouluyhteisön terveyttä tulee tarkastella kokonaisuutena (Jakonen, 2006). Opetussuunnitelman mukaan jokaisen kouluyhteisön aikuisen vastuulla on koko kouluyhteisön kasvatustehtävä ja oppilaiden hyvinvoinnin edistäminen (Opetushallitus, 2016). Oppilashuoltopalvelut, terveysopetus, terveellinen ja turvallinen kouluympäristö ja -yhteisö, yhteistyö kodin ja muun ympäröivän yhteiskunnan kanssa, opettajien ja muun henkilökunnan terveyden ja työkyvyn edistäminen sekä koulun muu toiminta ovat tärkeitä osia kouluyhteisön ja sen oppilaiden terveyden edistämisessä (Jakonen, 2006). Kodin ja koulun toiminnan sekä niiden välisen yhteistyön merkitys korostuu erityisesti ongelmatilanteissa (Lämsä, 2009a).

Koulujen käytettävissä on monenlaisia tukitoimia ja pedagogisia ratkaisuja, joita erilaisissa haastavissa tilanteissa voi ja tulee hyödyntää. Oppilashuolto, monialainen yhteistyö, yhteisopettajuus sekä konsultointi ovat keskeisiä opetussuunnitelmassa mainittuja tekijöitä, joiden todetaan tukevan oppilaan hyvinvointia, edistävän kasvua ja kehitystä sekä mahdollistavan inkluusion toteutumisen (Opetushallitus, 2016). Koulujen tukimuotoja selvittänyt tutkimus kertoo, että vähintään 80 prosenttia kouluista käyttää opettajien yhteistyötä ja erityisopettajan konsultointia tukikeinona, kun taas oppilashuollon osuuden vahvistamista tukikeinona mainitsivat käyttävänsä yleisen tuen piirissä vain noin 55% kouluista (OKM, 2014). Oppilaiden psyykkisen oireilun tunnistamiseen ja haastavien tilanteiden ratkaisemiseen tarvittaisiin kuitenkin monialaista yhteistyötä ja laaja-alaista osaamista (Taajamo, 2014). Erityisopetusta koskevan selvityksen mukaan tarvetta on erityisesti osa-aikaiselle erityisopetukselle, monialaiselle yhteistyölle sekä yhteisopettajuudelle (Pulkkinen & Jahnukainen, 2015).

### *3.2.1 Oireilun tunnistaminen, ennaltaehkäisy ja varhainen puuttuminen*

Lasten ja nuorten suurin toimintakykyä heikentävä sairausryhmä on mielenterveyshäiriöt (Kaltiala-Heino ym., 2015), ja suurimman osan aikuisten mielenterveyshäiriöistä arvioidaan alkaneen lapsuus- ja nuoruusiässä (Santalahti & Marttunen, 2014). Oppilaiden oireilun ja mielenterveydenhäiriöiden tunnistaminen ja hoitaminen varhaisessa vaiheessa on erittäin tärkeää, sillä ennaltaehkäisevä mielenterveystyö on sekä yksilön että yhteiskunnan kannalta parempi kuin korjaava mielenterveystyö (THL, 2018; Santalahti & Marttunen, 2014). Riittävän varhainen puuttuminen ja hoito vähentää riskiä aikuisiän mielenterveysongelmiin ja luo edellytyksiä oppimiselle, sosiaalisille suhteille ja hyvälle elintavalle (Santalahti & Marttunen, 2014). Varhainen puuttuminen ja interventiot ehkäisevät myös syrjäytymistä (Ojala, 2017). Yhteiskunnallisesta näkökulmasta ennaltaehkäisy ja varhainen puuttuminen on tärkeää taloudellisista syistä, sillä mielenterveys- ja päihdehäiriöt aiheuttavat yhteiskunnalle miljardien eurojen kustannukset vuodessa (Sillanpää, Adlin-Sobocki & Lönnqvist, 2008). Välittömällä oireiluun puuttumisella ja avun tarpeeseen vastaamisella voidaan saavuttaa monia etuja (Ranta ym., 2018).

Jos mielenterveyden häiriöitä ei hoideta tai niihin ei puututa ajoissa, ne johtavat usein syrjäytymiseen, terveyttä vaarantavaan käyttäytymiseen, ongelmiin ihmissuhteissa, oppimisessa, koulutuksessa sekä myöhemmin yksilön taloudellisessa ja sosiaalisessa asemassa (Jakonen, 2006; Honkanen ym., 2010; Santalahti & Marttunen, 2014). Psykkiset häiriöt voivat vaikeuttaa oppimista ja toimintaa koulussa, mutta toisaalta myös oppimisvaikeudet ja muut kouluympäristötekijät voivat olla riski psykkiselle hyvinvoinnille ja mielenterveydelle (Kaltiala-Heino ym., 2010; Talala, 2019).

Tästä huolimatta kouluikäisten mielenterveyden ongelmat ja -häiriöt jäävät usein havaitsematta ja tunnistamatta tarpeeksi ajoissa (Honkanen ym., 2010). Koulun näkökulmasta psykkiseen oireiluun reagoidaan liian myöhään ja toimenpiteet ovat liian suppeita (Talala, 2019). Tilanteen korjaaminen vaatisi entistä parempaa ennaltaehkäisyä ja varhaista puuttumista sekä oikeaan aikaan oikeanlaisen avun ja tuen tarjoamista oireileville lapsille ja nuorille (Kaltiala-Heino ym., 2015). Lapset ja nuoret viettävät ison osan ajastaan koulussa, ja psykinen oireilu on usein nähtävissä kouluaikana (Talala, 2019). Siksi koululla ja opettajilla olisi hyvät mahdollisuudet ennaltaehkäistä mielenterveyden häiriöiden syntymistä ja puuttua ilmeneviin oireisiin mahdollisimman varhaisessa vaiheessa (Honkanen ym., 2010). Kouluyhteisö voisi toiminnallaan tietoisesti tukea lapsen ja nuoren psykososiaalista kehitystä ja näin tehdä merkittävää ennaltaehkäisevää työtä (Marttunen, Haravuori & Santalahti, 2014). Tutkimuksissa on kuitenkin

havaittu, että opettajien kokemus, koulutuksen antamat valmiudet ja osaaminen eivät riitä tunnistamaan ja havaitsemaan kouluikäisten psyykkistä oireilua (Reinke ym., 2011; Adelman & Taylor, 2012; Ojala, 2017). Oireilun tunnistaminen, havaitseminen ja tilanteisiin vaadittavien jatkotoimenpiteiden suunnittelu vaatii monialaista osaamista ja yhteistyötä (Taajamo, 2014). Opettajat kokevat, että heidän työhönsä saama tuki ei ole riittävää, eikä se auta psyykkisesti oireilevien oppilaiden kohtaamista (Adelman & Taylor, 2012). Opettajien näkökulmia trauman kokeneiden lasten tukemiseen käsittelevän tutkimuksen mukaan opettajat tarvitsevat parempia tietoja ja taitoja lapsen psykososiaaliseen tukemiseen (Alisic, 2012). Vaikka opettajat osasivat selkeästi kuvata, mitä heiltä työssä vaaditaan, näiden vaatimusten täyttämiseen tarvittavat tiedot ja taidot koettiin riittämättömiksi (Alisic, 2012).

### *3.2.2 Oppilashuolto ja monialainen yhteistyö*

Opetussuunnitelman mukainen oppilashuolto tarkoittaa toimintaa, joka tukee yhteisöllistä ja yksilöllistä hyvinvointia, edistää oppilaitosyhteisön hyvinvointia sekä edesauttaa terveellisen ja turvallisen oppimisympäristön syntymistä (Laki oppilas- ja opiskelijahuoltolain muuttamisesta 886/2017). Lisäksi oppilashuollon tehtäviin kuuluu mielenterveyden edistäminen, syrjäytymisen ehkäisy, oppimisen esteiden varhainen tunnistaminen, lieventäminen ja ehkäisy (Laki oppilas- ja opiskelijahuoltolain muuttamisesta 886/2017). Oppilashuolto koulussa tarkoittaa *“oppilaan hyvän oppimisen, hyvän psyykkisen ja fyysisen terveyden sekä sosiaalisen hyvinvoinnin edistämistä ja ylläpitämistä sekä niiden edellytyksiä lisäävää toimintaa kouluyhteisössä”* (Opetushallitus, 2016). Oppilashuollon tarkoitus on toimia ennaltaehkäisevänä ja koko kouluyhteisöä tukevana toimintana, jonka keskeisenä voimana on monialainen yhteistyö. Oppilashuollon toiminta perustuu luottamuksellisuuteen ja kunnioitukseen sekä pyrkii osallistamaan oppilasta ja hänen huoltajiaan mukaan toimintaan ja sen suunnitteluun (Opetushallitus, 2016). Lain mukaan opiskeluhuollon psykologien ja kuraattorien tehtävänä on tukea opiskelijoiden oppimista ja hyvinvointia sekä sosiaalisia ja psyykkisiä valmiuksia (Oppilas- ja opiskelijahuoltolaki 1287/2013, 7§). Oppilashuollon tehtävänä on tarvittaessa kartoittaa oppilaan psykososiaalinen tilanne, ohjata tarpeen tullen koulun ulkopuolisen avun piiriin, tarjota matalan kynnyksen tukea oppilaan kasvuun ja kehitykseen liittyvissä haasteissa sekä tukea opettajaa opetusjärjestelyiden pohtimisessa ja oppilaan tuen tarpeen arvioimisessa (Talala, 2019).

Monialainen yhteistyö on keino ennaltaehkäistä ongelmien syntymistä ja puuttua jo olemassa oleviin ongelmiin mahdollisimman varhain (Vainikainen ym., 2015). Monialaisessa työskentelyssä jokainen asiantuntija vastaa omasta osaamisalueestaan itsenäisesti, mutta toimintatavat ja eteneminen suunnitellaan yhdessä (Kontio, 2013). Tarkoituksena on jokaisen osaamista hyödyntämällä ja tietoa jakamalla saavuttaa yhteinen määränpää (Kontio, 2013). Parhaaseen lopputulokseen päästään, kun saadaan jokaisen toimijuus yhteiseen käyttöön ja pidetään yhteisiä tavoitteita ja päämääriä jopa tärkeämpänä kuin omaa osaamista ja panosta. Näin palvellaan oikeaa tarkoitusta eli oppilaan tarvitsemaa tukea eikä korosteta omaa asiantuntijuutta. Toimivan monialaisen yhteistyön toteutuminen perustuu työntekijöiden systemaattiseen yhteistyöhön ja palveluiden saatavuuteen (Vainikainen ym., 2015).

Perusopetuslaissa ja opetussuunnitelman perusteissa edellytetään monialaisen yhteistyön toteutumista ja toimivan oppilashuollon merkitystä (Perusopetuslaki 628/1998, 2§; Opetushallitus, 2016). Tämä on oppilaan hyväksi siten, ettei tämän tuen järjestäminen ole kiinni vain yhden aikuisen näkemyksestä (Vainikainen ym., 2015). Vaatimus monialaisesta yhteistyöstä on määrätty lailla, mutta todellisuudessa sen tulkintaan ei ole kovin tarkkoja suuntaviivoja. Tämä aiheuttaa sen, että monialaista yhteistyötä tulkitaan edelleen hyvin monella eri tavalla ja se näkyy toteutuksessa (Vainikainen ym., 2015). Vaikka oppilashuollon palveluita on tarjolla aikaisempaa enemmän, oppilashuollon järjestäminen ei toteudu laissa määritellyllä tavalla (Wiss ym., 2017a). Käytännössä lakiuudistuksen toteutus ei toimi, mikäli opettajien välinen yhteistyö tökkii ja monialaisen yhteistyöryhmän toimintaa ei saada sujuvaksi, joustavaksi ja koulun arkea palvelevaksi (Kokko ym., 2014). Johtaminen, järjestäminen, työtavat ja resurssit vaihtelevat eri koulujen välillä – voi olla, että toimintaa ei toteuteta tai henkilöstöä on liian vähän (Wiss ym., 2017a). Lainsäädännöllä kiellettiin yksittäisen oppilaan asioiden käsittely yleisesti koulun oppilashuoltoryhmässä, mutta tätä tehdään edelleen. Vain yhtä oppilasta koskevat asiat tulisi hoitaa asiantuntijaryhmässä tai pedagogisessa ryhmässä, johon on koottu kyseistä tilannetta varten tarvittavat henkilöt (Wiss ym., 2017a).

Suomen lääkärilehden laajan tutkimuksen mukaan koulujen terveydenhoitajien, lääkärin, psykologien ja kuraattorien henkilöstövoimavarat ovat kasvaneet vuodesta 2008 vuoteen 2015, mutta ovat edelleen liian vähäisiä (Wiss ym., 2017b). Myös Opetushallituksen ja Terveystieteiden tutkimuskeskuksen selvityksissä todetaan, että erityisesti koulupsykologi ja koulukuraattoripalveluita ei ole riittävästi tarjolla ja lisäksi on havaittavissa suuria alueellisia eroja palveluiden saatavuudessa (Laitinen & Hallantie, 2011; THL, 2018). Koulupsykologien työajasta edelleen yli puolet kuluu yksittäisten oppilaiden kanssa työskentelyyn, vaikka oppilashuoltotyön

keskiössä ovat yhä enemmän ennaltaehkäisevä työskentely sekä ryhmätason interventiot sen sijaan, että keskitytään vain yksilökohtaiseen ongelmanratkaisuun (Vainikainen, Thuneberg & Mäkelä, 2015). Puutteelliset henkilöstöresurssit oppilashuollossa näkyvät siten, että resurssit riittävät vain yksilölliseen oppilashuoltoon, ja yhteisöllinen oppilashuolto jää vähemmälle tai toteutumatta kokonaan (Wiss ym., 2017b). Resurssien puute aiheuttaa myös yhdenvertaisuusongelman, sillä osa nuorista kokee, ettei saa tarvittavaa apua ja tukea oppilashuollon palveluista (THL, 2018). Koulujen tulisi panostaa oppilashuollon selkeisiin sisäisiin toimintamalleihin, sillä niiden avulla voidaan edesauttaa toiminnan tehokkuutta ja tukea oppilaita (Kaltiala-Heino ym., 2010). Erityisesti perheen taloudellisen tilanteen tai läheisten ihmisten puutteen vuoksi oireilevien lasten ja nuorten kohdalla oppilashuoltotyön merkitys on erityisen suuri (Jakonen, 2006).

Psyykkisesti oireilevan oppilaan kokonaisvaltaisessa tukemisessa on erityisen tärkeää, että monialainen yhteistyö toteutuu asianmukaisella tavalla (Kaltiala-heino ym., 2010; Honkanen ym., 2010). Sen avulla oppilas voi saada tarvitsemansa asiantuntija-avun ongelmiinsa (Mikkola & Välijärvi, 2014). Oppilaiden psyykkiseen oireiluun liittyvät ongelmat ja haasteet ovat usein sellaisia, että niiden kohtaaminen ja tilanteiden ratkaiseminen vaatii eri asiantuntijoiden osaamisen yhdistämistä eli pitkäjänteistä monialaista yhteistyötä, jossa ovat mukana opettajat, kouluterveydenhuollon ammattilaiset ja oireilevan oppilaan perhe (Kontio, 2010; Honkanen ym., 2010). Jotta oppilaille voidaan mahdollistaa tarvittava tuki toimivan monialaisen yhteistyön muodossa, oppilas- ja kouluterveydenhuollon resurssien tulee olla riittävät (Marttunen & Suvisaari, 2017), ja monialaisen yhteistyön tulee olla hyödynnettävissä ajankohdasta riippumatta (Vainikainen ym., 2015).

Opettajat tarvitsevat toisten asiantuntijoiden tukea mielenterveyden edistämisessä, häiriöiden ehkäisyssä ja varhaisessa puuttumisessa (Honkanen ym., 2010). Työntekijöiden asiantuntijuus tulee olla riittävää ja heillä täytyy olla oikeanlaisia menetelmiä ja työvälineitä sekä riittävästi aikaa kohdata lapsi tai nuori, jotta oireilun tunnistaminen ja ennaltaehkäisy sekä tarvittavan tuen piiriin ohjaaminen on mahdollista (Marttunen & Suvisaari, 2017).



### 3.3 Psyykkisen hyvinvoinnin tukeminen koulussa

Kehitys- ja kasvatopsykologian erikoispsykologi Annarilla Ahtola kirjoittaa Lääkärilehdessä (2017), että koulun arjen pitäisi olla enemmän lasten ja nuorten mielenterveyttä tukevaa. Hän mainitsee, ettei koulun tehtävä ole hoitaa ongelmia, mutta koulun arjessa tapahtuvat kohtaamiset, vuorovaikutussuhteet ja toiminta voisivat olla korjaavia, hyvää tekeviä ja hoitavia. Suomessa jokainen lapsi on velvoitettu käymään koulua, joten mielenterveyden ja psyykkisen hyvinvoinnin edistämistä kannattaisi tehdä siellä, missä lapset ovat (Ahtola, 2017).

Psyykkinen hyvinvointi on käsitteenä yhtä monisyinen kuin psyykkinen oireilukin. Psyykkinen hyvinvointi voidaan rinnastaa hyvään mielenterveyden kokemukseen, joka on merkittävä osa ihmisen kokonaishyvinvointia (WHO, 2018). Hyvä mielenterveys tarkoittaa hyvinvoinnin tilaa, jossa yksilö on toimintakykyinen ja tiedostaa omat vaikutusmahdollisuutensa (WHO, 2018). Kouluun liittyvästä hyvinvoinnista puhuttaessa käytetään usein Erik Allardtin hyvinvoinnin määritelmää vuodelta 1976, jonka mukaan hyvinvointi muodostuu mahdollisuudesta tyydyttää oleelliset tarpeet. Väitöskirjassaan Konu (2002) on laatinut Allardtin määritelmän pohjalta neljä kouluhyvinvointiin vaikuttavaa tekijää: koulun olosuhteet (*having*), sosiaaliset suhteet (*loving*), itsensä toteuttamismahdollisuudet (*being*) sekä terveydentila (*health*). Koulun olosuhteisiin kuuluvat koulun fyysiset olot ja oppilaille tarjottavat palvelut. Sosiaaliset suhteet kuvaavat sosiaalista ympäristöä, kuten ihmissuhteita opettajien ja vertaisten kanssa ja koulun sosiaalista ilmapiiriä ja dynamiikkaa. Myös yhteistyö kodin ja koulun välillä luetaan tähän tekijään. Itsensä toteuttamismahdollisuuksilla tarkoitetaan oppilaan mahdollisuuksia kehittää omia tietoja ja taitojaan, osallisuuden ja merkityksellisyyden kokemusta sekä yksilöllisten tarpeiden huomioimista opetuksessa. Terveydentila käsittää fyysiset ja psyykkiset oireet sekä tunteen omista voimavaroista (Konu, 2002).

Koululla on merkittävä rooli lapsen hyvinvoinnin tukemisessa. Koulu toimii kodin lisäksi tärkeänä lapsen kasvuyhteisönä (Ahtola, 2016), ja koululla on mahdollisuuksia monin tavoin vaikuttaa myönteisesti ja korjaavasti lapsen psyyken kehitykseen (Talala, 2019). Sen lisäksi, että kouluissa pyritään havaitsemaan psyykkistä oireilua ja tarjoamaan tukea riittävän varhain, tulisi koulun toimintakulttuurin itsessään ennaltaehkäistä oireilun syntymistä ja tukea psyykkistä hyvinvointia. Pelkät mielenterveyttä ja hyvinvointia tukevat ja edistävät ohjelmat ja hankkeet eivät riitä, jos koulun päivittäinen arki ei tue psyykkistä hyvinvointia (Ahtola, 2017). Opettajalla on tärkeä rooli psyykkisesti oireilevan oppilaan arjessa - hänellä on mahdollisuus tukea sekä oppimista, että psyykkistä hyvinvointia (Dods, 2013; Adelman & Taylor, 2012; Määttä &

Uusiautti, 2012; Honkanen ym., 2010). Opettajan perustyöhön kuuluvat lapsen taitojen, temperamentin ja kypsyyden arvioiminen, ja näitä havaintoja hyödyntämällä opettaja on merkittävässä roolissa niin lapsen psyykkisen oireilun havaitsemisessa kuin myös psyykkisen hyvinvoinnin tukemisessa (Talala, 2019). Oppilaan psyykkistä hyvinvointia voi tukea kannustamalla ja lisäämällä onnistumisen ja riittävyyden kokemuksia (Dods, 2013). Vahvuuksien tunnistaminen ja sopivien vahvuuksia tukevien tehtävien tarjoaminen voi tukea lapsen itsetunnon ja positiivisen minäkuvan kehitystä (Talala, 2019). Opettajan täytyy tukea oppilaiden vahvuuksia ja uskoa heidän kykyihinsä, vaikka oppilaat itse eivät tunnista omia vahvuuksiaan (Määttä & Uusiautti, 2012; Äärelä, Määttä & Uusiautti, 2016). Parhaimmillaan opettaja voi edistää oppilaan kasvua ja kehitystä sekä vahvistaa psyykkistä hyvinvointia (Tamminen, Karlsson & Santalahti, 2016, 433).

Koululla tulee olla jaettu näkemys yhteisön tarpeista, kehittämiskohteista sekä toimintatavoista, joilla tilannetta voidaan parantaa (Talala, 2019; Jakonen, 2006). Leskisenoja ja Sandberg (2019) ovat nimenneet viisi positiivisen koulukulttuurin peruslähtökohtaa. Ensimmäisenä on tärkeää ymmärtää hyvinvoinnin merkitys kouluyhteisössä. Käytännössä arjen tulee olla hyvinvointia tukevaa niin henkilökunnan kuin oppilaiden osalta. Toiseksi täytyy keskittyä etsimään jokaisesta ihmisestä hyvää, jolloin usko omaan toimintaan vahvistuu ja arvostus itseä kohtaan kasvaa. Kolmanneksi on panostettava laadukkaisiin ihmissuhteisiin eli ymmärretään opettajaoppilassuhteen merkitys oppilaan onnistuneen koulupolun kannalta. Neljäntenä on pidettävä kiinni siitä, että opetus säilyy laadukkaana, osallistaa oppilaita ja on motivoivaa. Viidentenä peruslähtökohtana on oppilaiden huoltajien kanssa tehtävän yhteistyön arvostaminen, sillä toimiva kodin ja koulun yhteistyö on paras mahdollinen tuki oppilaalle (Leskisenoja & Sandberg, 2019). Koululla on hyvät mahdollisuudet tarjota jokaiselle oppilaalle tasapuolisesti hyvä, tukeva ja eteenpäin vievä ympäristö, jossa ilmapiiri on turvallinen ja oppiminen tapahtuu itsetuntoa tukevalla tavalla (Talala, 2019).

## 4 Tutkimuksen tavoite ja toteutus

Tällä laadullisella tutkimuksella on kaksi tavoitetta. Ensiksi haluan selvittää, miten erityisopettajat kokevat peruskouluikäisten oppilaiden psyykkisen oireilun sekä kokevatko erityisopettajat, että heillä on valmiuksia tukea psyykkisesti oireilevaa oppilasta. Toiseksi tavoitteena on selvittää, millaisilla valmiuksilla erityisopettajan on yhdessä koulun toimintakulttuurin kanssa mahdollista tukea psyykkisesti oireilevaa oppilasta. Tutkimuksen lähestymistapa on fenomenologishermeneuttinen ja aineisto analysoidaan aineistolähtöisen sisällönanalyysin menetelmin.

### 4.1 Tutkimuskysymykset

Tutkimukseni on kohdistettu peruskoulun laaja-alaisiin erityisopettajiin, jotka ovat toimineet erityisopettajana vähintään kaksi vuotta ja joilla on kokemusta psyykkisesti oireilevista oppilasta.

Tutkimuskysymykset:

- 1) Millaisia kokemuksia erityisopettajilla on peruskoulun oppilaiden psyykkisestä oireilusta?
- 2) Onko erityisopettajilla valmiuksia tukea psyykkisesti oireilevia oppilaita, ja jos, niin millaisia?
- 3) Miten psyykkisesti oireilevia oppilaita voidaan tukea peruskoulussa?

### 4.2 Fenomenologishermeneuttinen lähestymistapa

Tutkimukseni on kvalitatiivinen eli laadullinen tutkimus, joka sisältää empiirisen tutkimusaineiston. Laadullisen tutkimuksen teoreettinen viitekehys muodostuu tutkimuksen metodologiasta sekä siitä, mitä tutkittavasta aiheesta ja ilmiöstä jo tiedetään (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Laadullisen tutkimuksen tarkoituksena on ymmärtää tutkimuksen kohdetta (Hirsjärvi, Remes

& Sajavaara, 2013). Laadullisessa tutkimuksessa voidaan nähdä kaksisuuntainen ymmärrys. Toisaalta tutkija pyrkii ymmärtämään haastateltavaa eli toista ihmistä, ja taas joku toinen ihminen pyrkii ymmärtämään tutkijan kirjoittamaa tutkimusraporttia (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Laadullinen tutkimusote pitää sisällään monia eri lähestymistapoja ja tutkimusperinteitä, joihin aineistonkeruu, -analyysi ja -tulkintatavat perustuvat. Tutkimusanalyysini metodologiaksi valitsin sisällönanalyysin, johon voidaan soveltaa erilaisia teoreettisia ja epistemologisia lähtökohtia (Tuomi & Sarajärvi, 2018).

Fenomenologiassa ja hermeneutiikassa on molemmissa hyviä piirteitä, mutta en koe niiden kummankaan yksistään sopivan tutkimukseeni. Hermeneuttisen perinteen mukainen tutkimus on ihmistieteellistä, jossa mielenkiinnon kohteena on ihmisen mielen maailma ja inhimillisyys (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Fenomenologiassa tarkastellaan ilmiötä tutkimuksen kohteena olevien henkilöiden kokemuksen kautta (Huhtinen & Tuominen, 2020). Yksilön subjektiivista kokemusta pidetään erityisen tärkeänä fenomenologiassa (Niikko, 2003). Ihmisen mielen maailman lisäksi tahdon tutkia yksilön kokemuksia ja asioille antamia merkityksiä. Fenomenologishermeneuttinen tutkimusperinne on osa hermeneuttista perinnettä, ja siinä korostuvat ihmisen tutkimuksen kohteena ja tutkijana (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Keskeisiä käsitteitä ovat kokemus, merkitys ja yhteisöllisyys, joita pyritään syvällisesti ymmärtämään ja tulkitsemaan (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Fenomenologishermeneuttisen lähestymistavan tarkoituksena on ymmärtää syvemmin elämän inhimillisiä ilmiöitä (Laine, 2018), eli tässä tutkimuksessa erityisopettajien kokemuksia peruskouluikäisten oppilaiden psyykkisestä oireilusta sekä heidän tukemisestaan. Fenomenologisessa ja hermeneuttisessa tutkimuksessa voidaan nähdä kaksitasoinen rakenne: perustason muodostaa tutkittavan kokemukset esiymmärryksineen, ja toisella tasolla tapahtuu perustasoon kohdistuva tutkimus (Laine, 2018). Tutkija pyrkii tutkittavan kuvailemien kokemusten perusteella refleктоimaan kokemuksen merkityksiä ja käsitteellistämään niitä (Laine, 2018). Tämän tutkimuksen tarkoituksena on pureutua syvällisesti muutamien erityisopettajien omiin kokemuksiin peruskoulun oppilaiden psyykkisestä oireilusta, ja sitä kautta pyrkiä ymmärtämään erityisopettajien roolia ja valmiuksia oppilaiden psyykkisen oireilun tukemisessa.

Merkitysten ymmärtämisessä on oleellista se, mikä on yhteistä ja tuttua tulkinnan molemmille osapuolille: tulkittavalle ja tulkitsijalle (Laine, 2018). Tästä syystä tutkimuksessa tutkijan esitiedot tutkittavasta asiasta ovat tärkeitä. Laine (2018, s. 33) kirjoittaa, että *“tutkimuksen tavoitteen voisikin määritellä siten, että siinä pyritään tekemään jo tunnettua tiedetyksi”*. Tutkija ei

voi aloittaa tulkintatyötään täysin tyhjästä, vaan tutkittava ilmiö tulee olla jossakin määrin tutkijalle entuudestaan tuttu (Laine, 2018). Tutkimusta varten lukemani ja keräämäni teorialiedon lisäksi olen työskennellyt laaja-alaisena erityisopettajana, ja siten tutkimusilmiö on minulle käytännössä tuttu. Tähän liittyy tutkimusfilosofinen kysymys siitä, millaisia tulkintoja tutkijana teen tutkimuksen osallistujien kokemuksista ja asioille antamista tulkinnoista ja miten minä tutkijana voin ymmärtää toisen minän ymmärrystä siten, että se johtaa tutkimuksen kohteen syvällisempään ymmärrykseen (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Tällaista kerroksellisuutta kutsutaan fenomenologishermeneuttiseksi kaksoisrakenteeksi (Laine, 2018). Tutkimukseen osallistujan omaan kokemukseen perustuvan tulkinnan pohjalta tutkija muodostaa oman ymmärryksellisen vastineensa ja tulkintansa. Tässä olen hyödyntänyt Laineen (2018) kuvaamaa hermeneuttista kehää, joka tarkoittaa tutkijan kriittistä reflektointia aineistosta tekemiinsä tulkintoihin liittyen. Käytännössä aineistoa ja tutkijan analyysin eri vaiheissa tekemiä tulkintoja verrataan jatkuvasti toisiinsa, jotta tutkimukseen osallistuvien kokemus säilyy aitona ja tutkija pyrkii tulkinnoillaan ainoastaan syventämään tulkintoja suhteessa teoriaan ja jo tiedettyyn tietoon. Pyrkimyksenä on kuvata tutkimukseen osallistujan kokemus sellaisena kuin se on koettu (Husserl, 1995).

Fenomenologishermeneuttisessa tutkimuksessa on tärkeää, että tutkijalla on olemassa tarvittavat esitiedot tutkittavasta ilmiöstä (Laine, 2018), mutta niitä on hyödynnettävä ainoastaan lähtötietoina laajemman tutkimusilmiön ymmärryksen mahdollistamisessa. Tutkimusilmiön tuttuus on saattanut vaikuttaa siihen, miten olen kysynyt asioita ja siten vaikuttaa myös haastattelujen vastauksiin (Hirsjärvi & Hurme, 2008). Haastattelua tehdessä en kertonut haastateltaville, että olen itsekin työskennellyt laaja-alaisena erityisopettajana. Tällä pyrin välttämään sen, etteivät haastateltavat olettaa asioita tai pidä niitä minulle itsestään selvinä. Käytännön työn ymmärrys ja teorialiedon hahmottaminen käytännössä on helpottanut tutkimuksen tekemistä. Haastatteluissa oli helpompaa kysyä tarkentavia kysymyksiä, kun tiesi, mistä haastateltava puhuu, ja siten osasi kysyä vielä tarkemmin. Tutkimuksessani oleellista on saada syvällistä tietoa ja löytää merkityksiä, joiden avaaminen voi antaa ajatuksia käytännön työhön tai toimintatapojen muuttamiseen.

### 4.3 Tutkimusaineiston kuvaus

Laadullisessa tutkimuksessa käytetään tyypillisesti ihmistä tiedonkeruun lähteenä, joten on tar-koituksenmukaista käyttää aineistonkeruumenetelmää, jossa tutkittavien ääni pääsisi mahdol-lisimman hyvin esille (Puusa & Juuti 2011, 56). Fenomenologis-hermeneuttinen tutkimuspe-rinne pitää yksilön kokemusta ja ääntä tärkeänä (Laine, 2018), joten haastattelu on sopiva me-netelmä. Haastattelu on yksi käytetyimpiä tiedonkeruun keinoja tutkimuksen teossa (Hirsjärvi & Hurme, 2008). Se on ennalta suunniteltua toimintaa, ja sillä tähdätään tiedon keräämiseen (Hirsjärvi & Hurme, 2008).

Tämän tutkimuksen aineisto koostuu peruskoulun laaja-alaisten erityisopettajien (n=6) haas-tatteluista. Aineiston keruu aloitettiin maaliskuussa 2019 pilottihaastattelulla, ja loput viisi haastattelua tehtiin kesä-heinäkuun 2020 aikana.

Tutkimukseni aineisto kerättiin teemahaastattelun avulla. Haastattelu on tiedonkeruumenetel-mänä joustava, ja sen avulla on mahdollista saada syvällistä tietoa (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Haastattelussa on mahdollisuus toistaa kysymys, esittää tarkentavia kysymyksiä, oikaista vää-rinkäsityksiä ja käydä keskustelua haastattelun aiheesta. Tärkeää ei ole kysymysten tarkka aset-telu ja järjestys, vaan se, että saadaan mahdollisimman paljon tietoa halutusta aiheesta (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Teemahaastattelussa suunnitellaan etukäteen teema-alueet, jotka auttavat tutkijaa ohjailemaan haastattelua (Hirsjärvi & Hurme, 2008). Pääteemojen alle voidaan listata yksityiskohtaisia, pelkistettyjä pääkäsitteiden alaluokkia tai -käsitteitä. Näitä teema-alueita tar-kennetaan haastattelutilanteessa kysymyksillä, ja sekä tutkija että tutkittava voivat tarkentaa haastattelun sisältöjä (Hirsjärvi & Hurme, 2008). Teemahaastattelu on joustavampi kuin struk-turoitu haastattelu, joten kysymyksille ei ole asetettu tarkkaa muotoilua ja järjestystä, vaan ne voi esittää eri järjestyksessä ja vähän eri tavoin haastattelutilanteen mukaan (Eskola, Lätti & Vastamäki, 2018). Teemahaastattelun keskeinen ajatus on, että ihmisten tulkinnat ja asioille antamat merkitykset syntyvät vuorovaikutuksessa ja ovat olennaisia toimintaan vaikuttavia te-kijöitä (Hirsjärvi & Hurme, 2008).

Tein keväällä 2019 tutkimuksen suunnitteluvaiheessa yhden pilottihaastattelun, jota käytän myös tässä varsinaisessa aineistossa yhtenä haastatteluna. Pilottihaastattelussa tutkimuskysy-mykset olivat idealtaan samanlaiset, ja haastattelussa toistuivat kaikki samat teemat, jotka olen muotoillut varsinaisen tutkimukseni teemahaastattelurunkoon. Pilottihaastattelu oli opettavai-nen, sillä sen perusteella osasin muotoilla kysymykseni paremmin, jotta haastattelusta tulisi

sisällöllisesti paremmin tutkimustehtävää palveleva. Vaikka kysymykset pilottihaastattelussa olivat hieman erilaiset kuin muissa, sen käyttäminen tässä tutkimuksessa ei ole ongelma, sillä teemahaastattelussa kysymyksille ei ole tarkkaa muotoilua ja järjestystä, vaan tärkeintä on samojen teemojen toistuminen (Eskola ym., 2018). Teemojen suhteen pilottihaastattelu oli hyvin suunniteltu ja onnistunut, sillä teemoja ei tarvinnut muuttaa myöhemmin tutkimuksen aikana.

Pilottihaastattelu tehtiin keväällä 2019, jonka jälkeen tutkimuksen tekoon tuli työkiireistä johtuva vuoden tauko. Jatkoin tutkimustani keväällä 2020, jolloin kävin läpi kirjoittamaani teoriaa ja suunnittelin tutkimushaastattelut. Kesäkuun 2020 alussa laitoin tutkimushaastattelukutsun kahteen erityisopettajien Facebook-ryhmään, ja sain heti useita yhteydenottoja sähköpostitse. Haastateltavat ilmoittivat itse yleisen kutsun perusteella halukkuutensa osallistua haastatteluun. Haastattelukutsussa (LIITE 1) oli kerrottu tutkimuksen aiheesta, tarkoituksesta sekä haastattelun toteutustavoista ja aikataulusta.

Kun laitoin haastattelukutsun, en vielä ollut rajannut tutkimustani koskemaan ainoastaan laaja-alaisia erityisopettajia tai määritellyt oppilaiden ikäluokkaa. Kysyin sähköpostitse kiinnostuneilta tarvittavat taustatiedot: tehtävänimike ja työnkuva, koulutus, työkokemusvuodet erityisopettajana sekä sopiva ajankohta haastattelulle. Tässä vaiheessa päätin rajata tutkimukseni koskemaan peruskoulun laaja-alaisia erityisopettajia, ja sen perusteella valikoin kiinnostuneista viisi haastateltavaa. Myös pilottihaastattelun tutkimushenkilö sopi näihin kriteereihin. Haastattelun yhtenä kriteerinä oli toteutus mahdollisimman pikaisesti, mikä onnistui jokaisen haastateltavan kanssa helposti.

Pilottihaastattelu toteutettiin kasvotusten keväällä 2019 ja loput viisi kesällä 2020 puhelimitse koronavirusepidemian vuoksi. Kasvotusten tehtävän haastattelun etuna on se, että siinä päästään tarkastelemaan myös ei-kielellistä viestintää, joka ilmenee haastattelutilanteessa (Hirsjärvi & Hurme, 2008). Tässä tutkimuksessa havaitsin, että ei-kielellisellä viestinnällä ei ollut niin suurta merkitystä, koska kaikki haastattelemani erityisopettajat kertoivat hyvin avoimesti kokemuksistaan ja kuvailivat kokemuksiaan monipuolisesti myös puhelimen välityksellä.

Tutkimushaastatteluihin osallistui yhteensä kuusi erityisopettajaa, jotka työssään kohtaavat psyykkisesti oireilevia oppilaita. Kaikilla haastateltavilla on erityisopettajan koulutus ja he ovat työskennelleet vähintään 2 vuotta laaja-alaisena erityisopettajana peruskoulussa. Taulukossa 1 esitetään tutkimuksen kannalta olennaiset tiedot haastateltavista sekä haastattelujen kestot minuutteina ja sanamäärät litteroiduista tekstiaineistoista. Word-tekstitiedostoon litteroitua tekstiä (fonttikoko 12, riviväli 1) syntyi yhteensä 46 sivua.

	<b>Työnkuva</b>	<b>Koulutus</b>	<b>Työkokemus erkkaopena</b>	<b>Kesto</b>	<b>Sana- määrä</b>
1	Laaja-alainen erityisopettaja, alakoulu	Luokanopettaja, erityisopettaja	20 vuotta	45 min	3 581 sanaa
2	Laaja-alainen erityisopettaja, alakoulu	Luokanopettaja, erityisopettaja	4 vuotta	62 min	3 775 sanaa
3	Laaja-alainen erityisopettaja, ala- ja yläkoulu	Erityisopettaja, erityisluokanopettaja	20 vuotta	65 min	3 982 sanaa
4	Laaja-alainen erityisopettaja, yläkoulu	Muu koulutus, erilliset erityisopettajan opinnot	13 vuotta	50 min	4 111 sanaa
5	Laaja-alainen erityisopettaja, alakoulu	Muu koulutus, erilliset luokan- ja erityisopettajan opinnot	3 vuotta	40 min	3 475 sanaa
6	Laaja-alainen erityisopettaja, ala- ja yläkoulu	Erityisopettaja, erityisluokanopettaja	6 vuotta	35 min	2 537 sanaa

Taulukko 1. Tutkimusaineisto

Haastatteluja varten valmistelin etukäteen haastattelun pääteemat sekä muutamat alateemat, jotka ovat aiheen kannalta olennaisia ja tarpeellisia. Liitteenä olevaan tutkimushaastattelurunkoon (LIITE 2) olen koonnut teemojen alle esimerkkikysymyksiä, joiden avulla saa selkeämmän kuvan haastattelun kulusta ja sisällöstä. Etukäteen määritellyt teemat toistuivat jokaisessa haastattelussa, mutta kysymysten asettelu, muoto ja järjestys vaihtelivat haastattelutilanteen mukaan.

Aloitin haastattelun esittelemällä lyhyesti itseni ja tutkimushaastattelun kulun. Annoin haastateltavalle mahdollisuuden kysyä heti aluksi, jos jokin asia mietityttää. Kerroin, että missä tahansa vaiheessa haastattelua on mahdollista kysyä tai keskeyttää, ja lopuksi on aikaa vielä vapaalle kommentoinnille. Aloitimme haastattelut hyvin pikaisen alkukeskustelun jälkeen. Haastateltavilla vaikutti olevan selkeä käsitys tutkimuksen aiheesta ja jo asioita mietittynä, jotka he halusivat haastattelussa tuoda esille. Tutkimushaastattelukutsussa kerrottiin tutkimuksen pääteemat, joten oli odotettavissakin, että haastateltavat ovat ehtineet pohtia aihetta jo etukäteen. Lähes kaikki myös mainitsivat tutkimuksen aiheen olevan tärkeä ja ajankohtainen sekä odottavansa tuloksia mielenkiinnolla.

Haastattelun aluksi kertosimme perustiedot, jotka jokaisen kanssa olimme käyneet jo sähköpostikeskustelussa. Haastatelluista erityisopettajista kolme työskenteli pääasiassa alakoulussa,



yksi pääasiassa yläkoulussa ja kaksi sekä ala- että yläkoulussa. Koulutustaustat olivat vaihtelevia, mutta jokaisella oli vähintään erilliset erityisopettajan opinnot suoritettuna. Työkokemuksvuodet erityisopetuksessa vaihtelivat 3 vuodesta 20 vuoteen.

Kysyin jokaiselta erityisopettajalta aluksi, miten hän itse ymmärtää oppilaan psyykkisen oireilun käsitteen. Tarkensin kysymystä kysymällä, millaista oireilu on sekä missä ja miten se näkyy. Tämän jälkeen kerroin tutkimukseni esitietojen avulla muodostamani lyhyen määrittelyn käsitteelle sekä siihen liitettävät diagnoosit. Lisäksi kerroin, että tässä tutkimuksessa psyykkisenä oireiluna pidetään myös ilman diagnoosia tapahtuvaa oireilua ja keskitytään siihen, mikä haastateltavan kokemuksen mukaan näyttäytyy koulussa psyykkisenä oireiluna. Vaikka tietoa tästä käsitteen määritelmästä ei haastateltavilla etukäteen ollut, kaikki olivat ymmärtäneet sen niin, että oppilaan psyykkistä oireilua on se, mikä näkyy koulussa ja haittaa kouluarkea.

Haastattelu eteni tilanteen ja haastateltavan kertoman mukaan. Kysyin välillä tarkentavia kysymyksiä tai varmistin, että olin ymmärtänyt oikein. Joskus haastateltava siirtyi itse puhumaan jo seuraavasta pääteemasta, jolloin esitin vain tarvittavia jatkokysymyksiä. Haastattelun lopuksi jokaisella oli mahdollisuus kysyä, kommentoida tai kertoa vielä jotain tutkimuksen aiheeseen liittyvää. Kysyin luvan ottaa yhteyttä myöhemmin, mikäli jokin haastattelussa on jäänyt epäselväksi. Tälle ei ilmennyt tarvetta missään vaiheessa. Tutkimuksen valmistuttua jokainen haastateltava saa tutkimuksen luettavakseen sähköpostiinsa.

Haastattelut nauhoitettiin, ja nauhoite litteroitiin haastattelun jälkeen. Jokainen haastattelu litteroitiin vähintään 3 päivän kuluessa haastattelun toteutuksesta sekä aina ennen seuraavaa haastattelua. Litterointi tarkoittaa äänitiedostona olevan haastattelun kirjoittamista tekstimuotoon (Tiittula & Ruusuvuori, 2005). Litteroinnin tarkkuus riippuu tutkimuksen lähestymistavasta sekä tutkimuskysymyksistä (Tiittula & Ruusuvuori, 2005; Hirsjärvi & Hurme, 2008). Haastattelut litteroitiin lähes sanatarkasti. Ainoastaan jotkin merkityksettömät sanat tai ylimääräiset sanojen toistot jätettiin pois. Litteroituun aineistoon ei merkitty erikseen äänenpainoja tai sanojen väliin jääviä taukoja. Tutkimuksen tavoitteena on selvittää erityisopettajien kokemuksia, ei keskittyä niinkään vuorovaikutukseen haastattelutilanteessa, joten analyysin kannalta merkittävintä on keskittyä puheen sisältöön. Haastattelutilanteet olivat pääasiassa rauhallisia ja sujuivat ilman keskeytyksiä lukuun ottamatta muutamaa haastateltavan taustalta kuuluvaa ääntä ja keskeytystä. Nämä keskeytykset kirjattiin litteroituun tekstiaineistoon, sillä usein se katkaisi puheen ja kesken olevan ajatuksen.

#### 4.4 Aineistolähtöinen sisällönanalyysi

Fenomenologishermeneuttinen lähestymistapa ei aseta tarkkoja vaatimuksia aineiston analyysitavalle, vaan sen ajatellaan saavan soveltavan muotonsa jokaisen yksittäisen tutkimuksen eri tekijöiden tuloksena (Laine, 2018). Tärkeintä on säilyttää avoimuus tutkimuskohteelle. Olen hyödyntänyt Laineen (2018) näkemystä fenomenologishermeneuttisen analyysin etenemisestä sekä hermeneuttisen kehän etenmistapaa ja yhdistänyt ne sisällönanalyysiin, jonka avulla aineiston analysoin. Sisällönanalyysissä tutkimuksen aineisto kuvaa tutkittavaa ilmiötä, ja analyysin avulla luodaan sanallinen ja selkeä kuvaus tutkittavasta aiheesta (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Tutkimusaineisto pyritään sisällönanalyysin avulla järjestämään tiiviiseen ja selkeään muotoon siten, ettei sen sisältämä informaatio kuitenkaan katoa tai muutu. Laadullisen aineiston analyysillä on tarkoitus lisätä informaatioarvoa tekemällä selkeitä ja luotettavia johtopäätöksiä kerätystä aineistosta. Aineiston laadullinen käsittely perustuu loogiseen päättelyyn ja tulkintaan, jonka avulla aineisto puretaan, käsitellään ja kasataan uudelleen (Tuomi & Sarajärvi, 2018).

Fenomenologishermeneuttinen analyysi etenee viiden vaiheen mukaan: 1) aineiston lukeminen ja kokonaisuuden hahmottaminen, 2) kuvauksen kirjoittaminen tutkimuskysymysten näkökulmasta, 3) merkityskokonaisuuksien luominen, 4) synteesi eli kokonaiskuvan luominen merkityksistä ja 5) merkityskokonaisuuksien välisten suhteiden arviointi (Laine, 2018). Analyysi etenee kokonaiskuvasta tarkempaan kuvaukseen, jossa nostetaan aineistosta tutkimuskysymysten näkökulmasta olennaiset asiat esiin tarkasti pyrkien säilyttämään haastateltavan kokemus mahdollisimman alkuperäisenä. Analyysin tarkoitus on jäsentää aluksi kirjoitettu tiiviimpi kuvaus merkityskokonaisuuksiksi, joissa esitetään aineiston sisältö tutkijan omalla kielellä. Merkityskokonaisuudet muotoutuvat ennalta asetettujen tutkimuskysymysten pohjalta. Lopuksi muodostetaan synteesi, joka tarkoittaa merkityskokonaisuuksien yhteen vientiä ja kokonaiskuvan luomista aineistosta löytyneistä merkitysten verkostosta. Tarkoituksena on arvioida merkityskokonaisuuksien välisiä suhteita. Hermeneuttinen ulottuvuus näkyy oikeanlaisen tulkinnan tekemisessä (Laine, 2018). Hermeneuttinen kehä tarkoittaa tutkijan jatkuvaa dialogia tutkimusaineiston kanssa. Se etenee 1) tutkijan esiymmärryksestä 2) tutkittavan ilmaisujen tulkintaan, sen aineistoon sovittamisen kautta 3) tulkintahypoteesiin ja taas aineiston sovittamisen kautta 4) arvioon siitä, mitä ilmaisulla on tarkoitettu. Jokaisessa vaiheessa tutkijan tulee kriittisesti reflektoida lukemaansa ja tulkitsemaansa (Laine, 2018).

Aineistolähtöisessä sisällönanalyysissä on kolme pelkistettyä vaihetta: 1) aineiston redusointi eli pelkistäminen, 2) aineiston klusterointi eli ryhmittely sekä 3) abstrahointi eli teoreettisten käsitteiden luominen (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Pelkistäminen tarkoittaa sitä, että aineistosta etsitään tutkimustehtävää kuvaavat ilmaisut ja luodaan niille pelkistetyt ilmaukset. Ryhmittelyssä aineistosta koodatut alkuperäisilmaukset käydään läpi ja etsitään yhteneväisyyksiä tai eroja, joiden perusteella ryhmitellään ilmaukset alaluokiksi. Alaluokat nimetään niiden sisältöä kuvaavilla nimityksillä. Abstrahointi eli käsitteellistäminen tarkoittaa etenemistä alkuperäisdatan kielellisistä ilmauksista teoreettisiin käsitteisiin ja johtopäätöksiin. Alaluokista yhdistellään yläluokkia ja muodostetaan niille pääluokat sekä vielä kaikki yhteen vetävä yhdistävä luokka (Tuomi & Sarajärvi, 2018).

Aineistolähtöisen sisällönanalyysin vaiheisiin voidaan yhdistää Laineen (2018) näkemys fenomenologishermeneuttisen analyysin etenemisestä. Merkityskokonaisuuksien etsiminen vastaa aineiston alkuperäisilmausten pelkistämistä ja synteesi pelkistettyjen ilmausten luokittelua ja yhteen kokoamista. Näin ollen aineistolähtöinen sisällönanalyysi on sellaisenaan kelpoinen fenomenologishermeneuttiseen tutkimukseeni. Aineistolähtöisen sisällönanalyysin ajan on tarkkailtava, että polku alkuperäisaineistoon säilyy (Tuomi & Sarajärvi, 2018), mikä on myös hermeneuttisen näkökulman kannalta tärkeää. Tutkijan tulkintoihin liittyvä kriittinen reflektio täytyy säilyä mukana koko analyysin ajan (Laine, 2018). Näin päädyin aineistolähtöiseen sisällönanalyysiin, joka mukailee Laineen (2018) näkemystä fenomenologishermeneuttisen tutkimuksen etenemisestä.

<i>Vaihe 1</i>	1. Haastattelujen kuunteleminen ja kirjoittaminen tekstimuotoon
	2. Aineiston lukeminen ja kokonaisuuden hahmottaminen
<i>Vaihe 2</i>	3. Pelkistettyjen ilmausten etsiminen, alleviivaaminen ja listaaminen
	4. Merkityskokonaisuuksien luominen tutkimuskysymysten pohjalta
<i>Vaihe 3</i>	5. Ilmausten ryhmittely ja alaluokkien muodostaminen
	6. Alaluokkien yhdistäminen ja niistä yläluokkien muodostaminen
	7. Yläluokkien yhdistäminen pääluokiksi tai yhdistäväksi luokaksi ja koavan käsitteen muodostaminen (ts. synteesi)
<i>Vaihe 4</i>	8. Tulkintojen varmistaminen aineiston avulla ja tulosten raportointi
	9. Yhteenveto ja johtopäätökset

Kuvio 1. Aineiston analyysin eteneminen.

*Vaihe 1.* Aineiston analyysi alkoi haastattelujen kuuntelemisella ja litteroinnilla. Sen jälkeen luin aineistoa läpi useita kertoja ja pyrin hahmottamaan kokonaisuuden. Analyysin alkuvaiheissa on tärkeää tarkastella aineistoa kokonaisuudessaan useaan kertaan, jotta aineisto tulee tutuksi ja tutkija kiinnittää huomionsa kaikkeen olennaiseen (Hirsjärvi & Hurme, 2008; Laine, 2018). Tulostin aineiston, jotta sitä oli miellyttävämpää lukea läpi. Paperilla hahmotin myös aineiston kokonaisuutena: sivujen määrä ja vastausten pituudet konkretisoivat aineistoa.

*Vaihe 2.* Aloittaessani analyysin toista vaihetta, palasin tekemiini tutkimuskysymyksiin ja tutkimuksen tavoitteisiin. Muodostin tutkimuskysymysten ja tutkimukseni aiheen pohjalta seitsemän ryhmää, joita lähdin aineistosta etsimään. Ryhmät olivat: 1) oppilaan psyykkinen oireilu koulussa erityisopettajan näkökulmasta, 2) psyykkisen oireilun ennaltaehkäisy ja tukeminen, 3) erityisopettajan valmiudet tukea oppilaan psyykkistä oireilua, 4) erityisopettajan rooli psyykkisesti oireilevien oppilaiden kanssa, 5) yhteistyö luokan- ja aineenopettajien sekä muiden asiantuntijoiden kanssa, 6) monialainen yhteistyö ja oppilashuolto sekä 7) erityisopettajan tarvitsema tuki omaan työhönsä. Näiden pohjalta lähdin käymään aineistoa läpi ja alleviivasin jokaiseen kokonaisuuteen liittyvät asiat eri väreillä. Lisäksi merkitsin paperin marginaaliin muutamalla sanalla huomioita alleviivatusta kohdasta ilmausten pelkistämisen avuksi. Yhdistelin aineistosta oleelliset kohdat merkityskokonaisuuksien mukaisten aiheotsikoiden alle. Ennen tätä jokainen haastatteluaineisto sai oman värikoodinsa, jotta voin analyysivaiheessa palata alkuperäiseen tekstiin, kysymyksen asetteluun sekä tekstipätkän edellä ja jälkeen olevaan tekstiin. Kävin merkityskokonaisuudet läpi ja listasin pelkistettyjä ilmauksia.

*Vaihe 3.* Kolmannessa vaiheessa kokosin pelkistetyt ilmaukset merkityskokonaisuuksien mukaan taulukoihin ja ryhdyin muodostamaan alaluokkia. Tässä vaiheessa samaa ilmiötä kuvaavat ilmaukset ryhmitellään ja yhdistetään alaluokiksi (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Koko ajan täytyi pitää huolta siitä, että polku alkuperäisilmauksiin säilyy järkevänä ja toistettavana. Tämän jälkeen ryhmittelin muodostamiani alaluokkia ja jäsensin niistä yläluokkia. Aineistosta etsitään tutkimuksen kannalta oleellinen tieto, jonka pohjalta muodostetaan teoreettisia käsitteitä (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Joissakin aiheissa oli tarpeellista esittää vielä erikseen pääluokka, joka kokosi yläluokkien aiheet yhdeksi kokonaisuudeksi. Tulososiossa esitän alkupe-  
räisilmauksia tekstin lomassa. Taulukkomuodossa esitän pelkistetyt ilmaukset, alaluokat ja yläluokat, jotka olen aineiston pohjalta muodostanut. Joissakin on näkyvillä myös pääluokka, jos sellainen vielä yläluokkien ylle muodostui. Alla olevassa taulukossa (2) esimerkki analyysin etenemisestä aineiston alkuperäisilmauksista pelkistettyihin ilmauksiin ja sitä kautta ala- ja yläluokkien muodostumiseen.

Alkuperäisilmaukset	Pelkistetyt ilmaukset	Alaluokat	Yläluokka
<p>“semmoset hyvät ihmisenä olemisen valmiudet riittää kuitenkin aika pitkälle et sitä jatkuvasta mietinnästä omaa ihmiskäsitystä ja opettajuuden käyttöteoriaa ja et tavallaan niitä ei voi pitää tauolla vaan niiden pitää olla jatkuvan käsittelyn alla”</p> <p>“yleisopetuksen koulussakin voi laaja-alainenkin erityisopettaja jos hän on sillä tavalla suuntautunut että hän näitä kaikista eniten tukea tarvitsevia oppilaita hoitaa niin monennäköisiin psyykkisiin häiriöihin voi törmätä mut se on sit aika paljon itsestään kiinni et kuinka pitkälle selvittää niitä asioita ja minkälaisen työotteen ottaa”</p> <p>“minkä koen omassa osaamisessa aika tärkeänä, että pystyy erottelemaan itsensä yksityishenkilönä ja työpersoonana”</p>	<p>Hyvät ihmisenä olemisen valmiudet</p> <p>Jatkuvaa ihmiskäsityksen ja opettajuuden käyttöteorian pohdintaa</p> <p>Erityisopettajan persoonan ja “suuntautumisen” merkitys</p> <p>Itseopiskelu ja osaamisen kehittäminen</p> <p>Kyky erotella oma työpersoonana ja siviilipersoonana</p>	<p>Oman ammattitaidon ja itsensä jatkuva kehittäminen</p>	<p>Millaisia valmiuksia erityisopettaja tarvitsee</p>
<p>“tärkeintä näissä kaikissa oli mikä tehtävänimike tahansa tai mikä oire tahansa niin tärkeintä on se oppilaan ja perheen kohtaaminen. Kun mä mietin tätä haastattelua, halusin tuoda tähän sen näkökulman että erityisopettaja on palveluammattissa.”</p> <p>“erityisopetus ei ole kuin opettamista ja sen pitää perustua siihen että haluaa kohdata oppilaan ja opettaa sillä tavalla [joka vastaa oppilaan yksilöllisiin tarpeisiin] - mikään opetus ei voi irtisanoutua niistä periaatteista eikä niitä voi erityisopetus itselleen omia”</p> <p>“on hirveen tärkeä et sen kuulee et myös muut näkee heidän lapsessaan hyvää et kyllä ite ainaki aatelen et vaikken oikeesti kaikista mun oppilaista tykkää, niin nekin oppilaat, rakkauteni heihin on puhutaasti työn kautta, se kuuluu mun ammattirooliin”</p> <p>“koitan itse aina toimia niin että miten minä haluaisin tämän lapsen äitinä että minua kohdeltaisiin tai miten haluaisin että jos tää olis mun lapsi niin mitä mä haluaisin et miten sitä kohdellaan”</p> <p>“[kohtaaminen on tärkeää] nimenomaan näiden psyykkisten häiriöiden kohdalla, toki oppimisvaikeuksienkin kohdalla mutta ite ku oon enempi tehnyt töitä enempi psyyk oireilevien kanssa niin se et se oppilas kohdataan, niistä asioista puhutaan niiden oikeilla nimillä ja suoraan”</p>	<p>Oppilaan ja perheen kohtaaminen</p> <p>Erityisopettaja on palveluammatti</p> <p>Halu kohdata oppilas ja opettaa yksilöllisillä tavoilla</p> <p>Kyky nähdä kaikissa oppilaissaan hyvää</p> <p>Asettuminen oppilaan tai oppilaan huoltajien asemaan</p> <p>Asioista puhuminen suoraan ja niiden oikeilla nimillä</p>	<p>Kohtaaminen</p> <p>Erityisopetuksen näkemisen palveluammattina</p> <p>Empatia</p>	
<p>“Sanoisin että pitää olla itellä semmosta henkistä pääoma, että pystyy ottaan vastaan sellaset ennen kaikkea sellaset isot erilaiset tunnevyöryt mitä sieltä tulee”</p> <p>“pitää myös olla semmonen joustava ja koska niihin tilanteisiin pitää tarttua niin nopeesti niin pitää pystyä muuttamaan suunnitelmia nopealla aikataululla ja silleen. Mut ennen kaikkea mä peräänkuuluttaisin semmosta et itellä pitää olla semmosta henkistä kanttia kohdata niitä tilanteita ja niitä isoja asioita mitä sieltä sitten tulee”</p>	<p>Henkinen pääoma</p> <p>Valmiudet kohdata isoja tunnevyöryjä</p> <p>Joustavuus</p> <p>Valmius tarttua tilanteisiin ja muuttaa suunnitelmia nopeasti</p>	<p>Henkinen pääoma</p> <p>Joustavuus</p>	

Taulukko 2. Kuvaus analyysin etenemisestä

*Vaihe 4.* Neljännessä vaiheessa palasin analyysipolkua takaisin ja varmistin, että alkuperäisestä aineistosta tehdyt tulkinnot ovat säilyttäneet alkuperäisen muotonsa ja tarkoituksensa. Varmistuksen jälkeen jäsensin muodostamani yläluokat teemoiksi, jotka vastaavat tutkimuskysymyksiin. Tutkimuksen tuloksissa esitetään empiirisestä aineistosta muodostetut aineistoa kuvaavat teemat sekä kuvataan luokittelujen pohjalta muodostetut käsitteet, teemat ja sisällöt (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Analyysin tuloksena empiirisestä aineistosta jäsenyi kolme pääteemaa: oppilaan psyykkinen oireilu erityisopettajan kokemana, erityisopettajan valmiudet sekä psyykkisesti oireilevan oppilaan tukeminen peruskoulussa.

Tämän jälkeen aloitin kirjoittamaan analyysin taulukoita auki eli raportoimaan tuloksia. Tulossiossa muodostetut taulukot ovat näkyvissä jokaisen teeman alla. Taulukkoa on avattu tekstimuotoon ja kuvailtu laajemmin haastatteluista nousseita teemoja sekä lisätty suoria lainauksia haastatteluaineistosta havainnollistamaan tuloksia ja tuomaan erityisopettajien kokemuksia ja ääntä esiin myös sellaisenaan.

#### 4.5 Tutkimuksen eettisyys ja luotettavuus

Tutkimuksessa on tärkeää huomioida eettisyyteen ja luotettavuuteen vaikuttavat seikat sekä raportoida niistä avoimesti ja läpinäkyvästi. Tutkimusprosessin alussa tutkijan täytyy tulla tietoiseksi omasta suhteestaan tutkittavaan aiheeseen eli tunnistaa omat lähtökohdat sekä ennakko-oletukset (Niikko, 2003). Valitessani tutkimusaihetta minulla oli vain teorian tietoa aiheeseen liittyen. Olin lukenut tutkimuksia oppilaiden psyykkisestä oireilusta ja samaan aikaan suoritin erityispedagogiikan opintoja, ja kiinnostukseni aiheeseen heräsi. Tutkimusprosessin aikana yllättäen pääsin tekemään laaja-alaisen erityisopettajan työtä vuodeksi, jonka vuoksi minulle tutkijana kertyikin myös omakohtaista työkokemusta aiheesta. Tuon lukuvuoden ajaksi tutkimusprosessi keskeytyi, ja keväällä 2020 jatkaessani tutkimusta, minun täytyi käydä itseni kanssa kriittistä keskustelua siitä, minkälaisia oletuksia tai käsityksiä olen työvuoteni aikana muodostanut aiheeseen liittyen. Pyrin tunnistamaan mahdolliset tutkimuksen kulkuun tai tulosten tulkintaan vaikuttavat käsitykset, jotta voisin minimoida niiden vaikutuksen.

Ennakko-oletuksista johtuvien tulosodotusten sijaan tutkimusprosessin on tarkoitus opettaa tutkijalle jotain uutta (Eskola & Suoranta, 2014). Huomasin, että työvuoden jälkeen varsinaisten haastattelujen suunnittelu ja toteutus oli pilottihaastattelua helpompaa, koska osasin kohdistaa

haastattelukysymyksiä tarkemmin ja ymmärsin koulumaailmaan ja erityisopettajan työhön liittyviä rakenteita paremmin, kun minulla oli myös omakohtaista kokemusta työstä. En kertonut haastateltaville ennen haastattelua, että olen itsekin työskennellyt laaja-alaisena erityisopettajana. Tämän päätöksen tein, etteivät haastateltavat oletta minulla olevan ennakkotietoa, vaan kertovat avoimesti ajatuksiaan. Lisäksi pyrin kysymään tarkentavia kysymyksiä, vaikka itse jo ehkä tiesin, mitä haastateltava tarkoittaa. Tämän tein siksi, että saan tarkan vastauksen haastatteluaineistoon ja voin käyttää sitä tutkimuksessani.

Tutkittaessa ihmisiä on huomioitava useita eettisiä näkökulmia (Hirsjärvi & Hurme, 2008). Tutkimukseni tarkastelee peruskouluikäisten oppilaiden psyykkistä oireilua ja sen tukemista laaja-alaisen erityisopettajan näkökulmasta, joten aineisto saatiin luonnollisesti haastattele-malla laaja-alaisia erityisopettajia. Yhteensä haastatteluja kertyi kuusi, joista yksi oli muita aikaisemmin tehty pilottihaastattelu. Tutkimukseen osallistuvien täytyy saada riittävästi tietoa tutkimuksen tarkoituksesta ja toteutuksesta (Hirsjärvi & Hurme, 2008). Haastateltavat hakeu-tuivat tutkimukseen vapaa-ehtoisesti erityisopettajien Facebook-ryhmään laitetun avoimen kutsun perusteella. Kutsusta kävi ilmi tutkimusongelma, tutkimuksen keskeiset teemat, haas-tattelun toteutumisen menetelmät sekä aineiston luottamuksellinen käsittely (LIITE 1).

Tutkimukseen osallistuminen ei saa aiheuttaa missään vaiheessa haittaa sen kohteena oleville (Juuti & Puusa, 2020). Tutkimukseen osallistuminen vei haastateltavilta aikaa vain noin tunnin verran. Haastatteluun ei tarvinnut valmistautua etukäteen ja se toteutettiin puhelimitse, joten aikaa siirtymiinkään ei kulunut. Puhelu puhuttiin tutkijan laskuun, eli mitään kuluja haastatel-tavalle ei aiheutunut. Haastateltavat myös kokivat aiheen todella tärkeäksi, halusivat mielellään osallistua ja kertoa kokemuksistaan. Tutkimuksella on pyrittävä tuottamaan hyvää tutkimuksen kohteena oleville (Juuti & Puusa, 2020). Tutkijana koin, että monelle haastateltavalle tutkimus-haastattelu oli mahdollisuus kertoa oma näkökulmansa ja huolenaiheensa liittyen oppilaiden psyykkiseen oireiluun.

Tutkimushaastattelun aluksi kävin haastateltavien kanssa läpi tutkimuksen aiheen, tutkimus-kysymykset, tutkimuksen luottamukselliset periaatteet sekä haastattelun keskeiset teemat. Ker-roin haastateltavalle, että missä tahansa vaiheessa on mahdollisuus keskeyttää tai kysyä. Eräs haastateltava toivoi, ettei hänen kertomiaan tapausesimerkkejä kirjata suorina lainauksina tut-kimusjulkaisuun. Kirjasin pyynnön haastatteluaineistoon ja litteroidessani haastattelua merkit-sin selvästi ne kohdat, joita ei sellaisenaan tutkimusjulkaisuun voi laittaa. Raportoinnissa pyrin

koko aineistossa välttämään selkeitä ja tunnistettavia aineistoesimerkkejä, joista selviäisi liian tarkkoja yksityiskohtia haastateltavista itsestään tai heidän kertomista tapausesimerkeistään.

Tutkittaviin liittyvän tutkimustiedon on oltava luottamuksellista (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Lopullisesta tutkimusjulkaisusta ei saa käydä ilmi tutkittavaan liittyviä tunnistetietoja (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Litteroinnin yhteydessä aineistosta poistettiin kaikki haastateltaviin liittyvät tunnistetiedot, kuten nimet, paikkakunnat ja mahdolliset projektien nimet tai muut, joista tutkittavat olisi voitu tunnistaa. Lisäksi korostuneimpia murre sanoja muokattiin. Analyysivaiheessa jokainen haastattelu sai oman värikoodinsa, jotta koko analyysiprosessin ajan oli mahdollisuus palata alkuperäisaineistoon varmistamaan ilmausten säilyvyys mahdollisimman aina ja alkuperäisenä. Värikoodit säilyivät aina tulosten raportointiin saakka, mutta sen jälkeen värikoodit poistettiin ja näin ollen tutkimuksessa esitettyjä tuloksia suorina lainauksina tai tutkijan kirjoittamana ei voi yhdistää toisiinsa tai tunnistaa yksittäistä tutkittavaa. Toissijaisen tutkimuskohteen eli erityisopettajien kertomuksissa esiintyvien oppilaiden anonymiteetistä varmistuttiin osin jo haastattelussa, sillä haastateltavat eivät kertoneet nimiä tai muita tunnistetietoja. Lopulliseen tutkimusjulkaisuun laitetuissa aineistolainauksissa pidettiin huolta siitä, ettei lainauksesta käy ilmi tunnistettavia seikkoja oppilaista. Seikkaperäiset tapausesimerkit oppilaista jätettiin kokonaan pois aineistolainauksista.

Haastatteluaineistoa käsiteltiin luottamuksellisesti koko tutkimusprosessin ajan. Äänitallenteet, tekstitiedostot sekä tulostetut aineistot säilytettiin mahdollisimman turvallisissa alustoissa tai paikoissa, joihin tutkijan lisäksi muilla ei ole pääsyä. Tutkimuksen valmistuttua kaikki aineisto hävitettiin asianmukaisesti.

Tutkimuksen luotettavuuteen liittyy monia tekijöitä, jotka tutkijan on otettava huomioon tutkimusprosessin aikana. Tutkimuksen luotettavuuden yksi keskeisimpiä seikkoja on tutkimusprosessin tarkka ja totuudenmukainen kuvaus (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara, 2013). Olen pyrkinyt tutkimuksessani kuvailemaan prosessin eri vaiheet seikkaperäisesti ja totuudenmukaisesti. Tutkimusotteen, lähestymistavan ja analyysimenetelmän valinnat olen perustellut teoriaan pohjaten. Aineiston hankinnan eteneminen ja analyysivaiheiden tarkka kuvaus lisäävät tutkimukseni luotettavuutta. Luotettavuutta lisää se, että tutkimusjulkaisun lukija pystyy analyysimenetelmän kuvauksen, tulosten raportoinnin ja aineistoesimerkkien avulla arvioimaan tutkijan tekemiä tulkintoja ja johtopäätöksiä sekä niiden objektiivisuutta (Hirsjärvi ym., 2013). Tutkimustulosten raportoinnissa käytin paljon suoria lainauksia aineistosta tukemaan tulosten luotettavuutta ja tuomaan tutkittavien oman äänen ja kokemuksen julkaisuun saakka. Tulosten



luokittelussa haastavaa on se, miten tutkija tai lukija tulkitsee alkuperäisen kokemuksen ja mihin ala- tai yläluokkaan ilmaus luokitellaan. Esimerkiksi tutkimustulosteni osa *psykyllisen oireilun muodot*, on luokka, jonka käsitteitä voisi luokitella myös eri tavoin. Jonkun näkökulmasta *poissaolot* näyttäytyvät *hiljaisena oireiluna*, ja *vetäytyminen* taas *näkyvänä oireiluna*. Itse tulkitsin sen siten, että poissaolo näkyy, ja taas vetäytyminen voi olla hyvin huomaamattonta.

Tutkimusaineiston analyysissä tutkijan on oltava tarkkana, että aineistosta tehtävät tulkinnat säilyttävät tutkittavien alkuperäisen kokemuksen (Hirsjärvi & Hurme, 2008; Laine, 2018). Analyysiprosessin aikana pyrin lukemaan aineistoa useita kertoja sekä eri analyysivaiheissa palasin takaisin alkuperäisaineistoon varmistuakseni tulkintojeni toistettavuudesta. Fenomenologishermeneuttisessa tutkimuksessa tutkija pyrkii refleктоimaan aineistoa ja käsitteellistämään tutkittavien kokemukset sellaisina, kuin ne on alun perin koettu (Husserl, 1995; Laine, 2018).

Tutkittavien ääni ja henkilökohtainen kokemus nousi esiin hyvin myös teemahaastattelun kautta. Teemahaastattelu on väljä ja keskustelunomainen haastattelumenetelmä (Eskola, Lähti & Vastamäki, 2018), jolloin haastatteluun jää tilaa myös haastateltavan ajatuksille ja valitsemilleen aiheille. Haastattelut etenivät ennalta kerrottujen pääteemojen mukaisesti, mutta aineistosta on nähtävissä haastateltavien ajatukset ja tärkeänä pitämät aiheet. Haastattelun pääteemoista viimeinen oli ”*Yhteistyö ja koulun toimintakulttuuri*”, ja tällä tarkoitin seuraavia alateemoja: *erityisopettajan yhteistyötahot, monialainen yhteistyö ja oppilashuolto koulun arjessa* sekä *erityisopettajan saama tuki*. Varsinaisesti termi *koulun toimintakulttuuri* tuli esille vain pääteeman otsikossa, mutta tähän aiheeseen liittyviä näkökulmia nousi esille lähes jokaisessa haastattelussa useaan kertaan haastattelun kuluessa. Teemahaastattelu oli siis sopivan väljä menetelmä, sillä kovin strukturoidulla haastattelulla en olisi itse tutkijana osannut syventyä niin tarkasti kyseiseen aihepiiriin.

Yksi tutkimukseni luotettavuutta haastava tekijä on haastattelujen määrä. Haastatteluja toteutettiin yhteensä kuusi, joista kaikki otettiin mukaan tutkimusaineistoon. Pieni tutkittavien määrä voi aiheuttaa ongelmia analyysiprosessiin, mutta laadullisessa tutkimuksessa lukumäärä ei ole ratkaiseva tekijä (Puusa & Juuti, 2011). Tutkimuksen onnistumisen kannalta olennaista on aineiston laatu ja tutkijan kyky tulkita tutkimusaineistoa (Puusa & Juuti, 2011). Tutkimusaineistoni koostuu laajoista ja sisällöltään monipuolisista haastatteluista. Kokonaisuudessaan aineisto on opinnäytetyöhön riittävän kattava ja vastaa tutkimusongelmaani.

Useiden menetelmien käyttö tutkimuksessa parantaa tutkimuksen luotettavuutta (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara, 2013). Tutkimukseni aineisto kerättiin vain haastattelumenetelmän avulla. Luotettavuutta voisi parantaa esimerkiksi havainnointiaineisto, mutta siihen olisi vaadittu mahdollisuus ja lupa olla laaja-alaisten erityisopettajien mukana havainnoimassa heidän työtään. Käytännössä tämä olisi osoittautunut mahdottomaksi, sillä havainnointia olisi pitänyt tehdä useiden päivien ajan, jotta olisi päässyt seuraamaan oppilaiden psyykkisen oireilun ilmene- mistä sekä heille järjestettäviä tukitoimia. Ajallisesti tämä eli olisi ollut mahdollista tässä tut- kimusprosessissa.

Tutkimusaineiston luotettavuutta on hyvä pohtia siltä kannalta, että haastatteluun osallistuneet erityisopettajat hakeutuivat vapaaehtoisesti nimenomaan erityisopettajille suunnatun ryhmän kautta. Voidaan ajatella, että he ovat muutenkin aktiivisia ammatissaan ja haluavat seurata ajankohtaista keskustelua. Lisäksi halu ja kiinnostus osallistua tutkimukseen kertovat aiheen mielenkiintoisuudesta, tärkeydestä sekä toisaalta halusta vaikuttaa ja saada äänensä kuuluviin. Tuloksia ei voida yleistää koskemaan kaikkia laaja-alaisia erityisopettajia, mutta niistä saadaan hyviä näkökulmia laaja-alaisen erityisopettajan työhön. Haastatteluun osallistumisen edelly- tyksinä oli, että on vähintään kaksi vuotta työkokemusta ja lisäksi kokemusta psyykkisesti oi- reilevista oppilaista. Haastateltavat saivat itse määritellä, millainen oppilas on psyykkisesti oi- reileva, joten voitaisiin ajatella, että näissä käsityksissä voi olla eroja. Erityisopettajien kuvailut oppilaiden psyykkisestä oireilusta vastasivat kuitenkin hyvin toisiaan – he olivat yhtä mieltä siitä, että virallista diagnoosia ei tarvita, vaan psyykkisenä oireiluna pidetään jotain sellaista, mikä vaikuttaa lapsen toimintaan kouluympäristössä.

## 5 Tulokset

Tutkimukseni tavoitteena oli selvittää, millaisia kokemuksia erityisopettajilla on oppilaiden psyykkisestä oireilusta ja sen tukemisesta peruskoulussa sekä millaisia valmiuksia erityisopettajilla on tukea tällaisia oppilaita. Tutkimusten tulosten mukaan laaja-alainen erityisopettaja kohtaa työssään paljon psyykkisesti oireilevia oppilaita, erityisopettajan valmiudet kehittyvät kokemuksen myötä ja psyykkisesti oireilevan oppilaan tukemisessa erityisopettajan lisäksi merkittävässä roolissa on koulun oppilashuolto ja toimintakulttuuri. Olen jakanut tulokset kolmeen osaan: 1) oppilaan psyykkinen oireilu erityisopettajan kokemana, 2) erityisopettajan valmiudet sekä 3) psyykkisesti oireilevan oppilaan tukeminen peruskoulussa. Jokaisen osion alalukujen lopussa on esitetty taulukot, joista käy ilmi alkuperäisen aineiston perusteella muodostetut pelkistetyt ilmaukset sekä ala-, ylä- ja mahdolliset pääluokat.

### 5.1 Oppilaan psyykkinen oireilu erityisopettajan kokemana

#### 5.1.1 Oireilun muodot

Käsitys oppilaan psyykkisestä oireilusta oli hyvin samankaltainen haastateltavien välillä. Erityisopettajien mukaan oppilaan psyykkinen oireilu on jotain sellaista, joka haittaa oppilaan normaalia toimintaa, tuottaa lapselle haittaa sekä vaikuttaa koulutyöhön ja käytännön selviämiseen. Psyykkiset haasteet ovat niin suuria, että vaikuttavat koulunkäyntiin ja oppilas tarvitsee tukea opiskeluunsa psyykkisen oireilun vuoksi.

*“on jotain sellaista, joka estää lasta toimimasta. Aina lapsi ei välttämättä itsekään hoksaa kuinka paljon joku asia rajoittaa sitä toimintaa, et se jollain tapaa estää lasta ole-masta lapsi tai yltämästä parhaaseensa. - - se ennen kaikkea tuottaa sille lapselle itsel-leen haittaa”*

*”jos jollakin oppilaalla on selkeesti psyykkisiä haasteita, niin se on niin mittavia, että vaikuttavat koulunkäyntiin”*

Erityisopettajat kokivat, että oppilaan mahdollisella diagnoosilla ei ole merkitystä, eikä sitä usein ole edes tiedossa. Psykkisesti oireileva oppilas tarvitsee tukea ja hänelle pyritään antamaan sellaista tukea, mitä hän koulussa oireidensa vuoksi tarvitsee.

*“Mut eihän se virallinen diagnoosi sinällään niinku muuta sitä tilannetta et oireiden kauttahan me sitä koulussa joka tapauksessa käsitellään.”*

*“itse diagnoosilla ja sillä tuella ei oo kauheesti tekemistä keskenään koska se oppilas tarvii sellasen tuen ku se tarvii”*

Erityisopettajat kuvailivat, että psyykinen oireilu näkyy hyvin erilaisilla tavoilla riippuen oppilaasta ja hänen tilanteestaan. Aineiston perusteella olen jakanut oppilaan psyykkisen oireilun kolmeen eri yläluokkaan: **näkyvä oireilu, hiljainen oireilu ja muu oireilu**. Näkyvää oireilua ovat levottomuus, häiritsevä tai aggressiivinen käytös, itsetuhoisuus, poissaolot ja läheisyyden kaipuu. Hiljaisena oireiluna näyttäytyy vetäytyminen, ahdistuneisuus, masennus ja uupuminen. Muuta oireilua ovat esimerkiksi syömisen haasteet, perfektionismi ja äänien kuuleminen. Moni psyykkisesti oireileva oppilas oireilee monin eri tavoin, eikä oireita voi aina erottaa toisistaan.

## Näkyvä oireilu

**Levottomuus** näkyy keskittymiskyvyn puutteena ja poikkeavana huomionhakuna.

*”Eniten mä ehkä nään sitä semmosena levottomuutena ja keskittymiskyvyn puutteena. Ja sitte semmonen mikä näkyy pienillä ni semmosena huomion hakuna - - enemmän ku tavallisesti, poikkeavana huomion hakuna.”*

Viisi kuudesta erityisopettajasta mainitsi psyykkisen oireilun näkyvän **häiritseväenä tai aggressiivisena käytöksenä**. Yksi haastateltava kertoi, että haluaa erotella psyykkisen oireilun ja käyttäytymisen haasteet toisistaan. Koska kaikki muut haastateltavat mainitsivat käytöshäiriöt yhtenä psyykkisen oireilun esiintymismuotona, pidän tärkeänä nostaa ne esille. Kaikki psyykinen oireilu ei kuitenkaan tarkoita käytöshäiriötä eikä toisin päin.

*”lapsi yleensä helpoiten saa apua sellaiseen, joka häiritsee opettajaa tai häiritsee muita sillä tavalla, että se alkaa häiritä opettajaa”*

*”on ollu tämmöstä et joku ihan saa jonku hallitsemattoman raivokohtauksen jostain syystä. Usein semmoset sit saattaa edetä kiinnipitoihin, jos se on sit vaaraksi itselleen ja muille se oppilas”*

Kolme kuudesta erityisopettajasta mainitsi **itsetuhoisuuden** yhtenä psyykkisen oireilun ilmenemismuotona. Itsetuhoisuuden kerrottiin näkyvän itsetuhoisina ajatuksina ja puheina, itsensä vahingoittamisena tai jopa itsemurhayrityksinä. Yksi haastateltava kertoi, että oppilaalla on ollut masennuksen oireita, ja on ollut syitä pelätä tilanteen johtavan oppilaan itsensä viiltelyyn. Toiset kertoivat oppilaiden halusta kuolla tai tappaa itsensä tai jopa ”*kaikki*”.

*”on mulla ollu sellasia oppilaita joilla on ollu mielessä että haluaa tappaa kaikki tai itensä - - on ollu itsemurhayrityksiä kesken koulupäivän”*

*”nuori sanoo ihan suoraan sulle kahden kesken et mä haluan kuolla”*

**Poissaolot** nousivat merkittäväksi psyykkisen oireilun merkiksi. Kaikki haastateltavat mainitsivat, että usein lisääntyneet myöhästelyt ja poissaolot tietyiltä tunneilta, koko päivän poissaolot tai jatkuvat tunnin keskeytykset, kuten *”oppilas lähtee kesken tunnin vessaan eikä tuukaan sieltä pois”*, ovat merkki oppilaan psyykkisestä oireilusta. Erityisopettajien mukaan poissaoloja on syytä tarkkailla siitä näkökulmasta, että usein taustalta löytyykin psyykkistä oireilua, kun tilannetta aletaan purkamaan ja poissaolojen syytä selvittämään.

*”pelkästään sekin et on hirveen hankalaa mennä oman luokan tunneille”*

*”yks selkee merkki on et jäädään pois koulusta ja jäädään pois tunneilta ja jäädään sinne kotiin”*

Yhtenä näkyvänä oireiluna kuvattiin **läheisyyden kaipuu**. Yksi erityisopettaja kertoi, että erityisesti pienillä oppilailla ilmenee huomion hakemista, joka näyttäytyy *”ihan läheisyyden hakuna ja semmosena sylin kaipuuna”*.

## **Hiljainen oireilu**

**Vetäytymisen** kerrottiin näkyvän voimakkaana vetäytymisenä, sulkeutuneisuutena, puhumattomuutena ja haluttomuutena kertoa asioitaan.

*”sit ehkä semmoset jollain tavalla huomaamattomammat oireet saattaa olla semmosta et joku saattaa niinku sulkeutua ja ei uskalla puhua ja et ihan puhumattomuutta-kin jopa siis mutismi tyypistä et ei niinku puhu mitään tai sit valikoi ne tilanteet missä sit puhuu tai uskaltaa puhua”*

**Toimintakyvyttömyyden** kuvattiin näkyvän passiivisuutena oppitunneilla, lukkoon menemisenä ja kyvyttömyytenä jatkaa toimintaa.

*”siis sellasta ahdistuneisuutta et se meni lukkoon joissain tilanteissa eikä pystynyt enää jatkamaan tekemistä, rupes suttamaan paperia kynällä, rypistämään paperia, meni nurkkaan piiloon, meni pöydän alle, saatto rueta hokemaan jotain sanoja niin et ei päässyt siitä eteenpäin”*

**Ahdistuneisuus ja masennus** kuvattiin usein yhdessä, sillä niiden oireet voivat olla toistensa kaltaisia. Erityisopettajat kertoivat koulurakennukseen, isoihin ryhmiin tai sosiaaliin tilanteisiin liittyvästä ahdistuksesta. Myös tiettyjen opettajien oppitunteihin saattoi liittyä ahdistusta. Masennus ja ahdistus saattoi ilmetä myös paniikkikohtauksina tai masennuksen aiheuttamana toimintakyvyttömyytenä. Ahdistuneisuuden kerrottiin aiheuttavan myös *”lukkoon menemistä”*, josta mainittu toimintakyvyttömyyden kohdalla.

Erityisopettajat kertoivat, että psyykkinen oireilu näkyy myös **uupumuksena**, joka ilmenee itkuisuutena, voimakkaana väsymisenä, ahdistuksena, vetäytymisenä ja haluttomuutena kertoa huolistaan.

*”pääasiassa se miten mä oon ite kohdannu on semmonen itkuisuus, väsymys, - - ja just semmonen uupumus ja semmonen että ei ehkä halutakaan kertoa niistä omista asioistaan vaan vetäydytään”*

## **Muu oireilu**

Muita tapoja, miten psyykkinen oireilu erityisopettajien kokemana näkyy koulussa, olivat esimerkiksi syömisen haasteet, äänien kuuleminen ja perfektionismi. Eräs erityisopettaja kertoi, että hänellä oli ollut oppilas, joka kuuli päässään äänen, että opettaja haluaisi vahingoittaa oppilasta. Lisäksi mainittiin oppilaat, jotka vaativat itseltään liikaa pyrkimällä täydellisyyteen, ja sen vuoksi ahdistuvat ja masentuvat.

*”perfektionistit jotka masentuu ja ahdistuu ja vaatii itseltään liikaa ja ovat sitten aivan ahdistuneita”*

<b>Pelkistetyt ilmaukset</b>	<b>Alaluokat</b>	<b>Yläluokka</b>	<b>Pääluokka</b>
Levottomuus Keskitymiskyvyn puute Poikkeava huomionhaku	Levottomuus	Näkyvä oireilu	Psyykkisen oireilun muodot
Uhma Häiriköinti Opettajan häiritseminen Käytösoireilu Käyttäytymisen haasteet Hallitsemattomat raivokohtaukset Aggressiivisuus Huono käytös Viha	Häiritsevä/aggressiivinen käytös		
Itsetuhoisuus Itsemurhayritykset Itsetuhoisuus Itsensä vahingoittaminen	Itsetuhoisuus		
Koulusta jättäytyminen Poissaolot Poissaolot tunneilta Poistuu luokasta useita kertoja kesken oppitunnin	Poissaolot		
Läheisyyden haku Sylin kaipuu	Läheisyyden kaipuu		
Vetäytyminen Voimakas vetäytyminen Sulkeutuneisuus Puhumattomuus Sulkeutuneisuus Valikoiva puhumattomuus Haluttomuus kertoa Vetäytyminen	Vetäytyminen	Hiljainen oireilu	
Lukkoon meneminen Passiivisuus Toimintakyvyttömyys	Toimintakyvyttömyys		
Ahdistuneisuus Masennus Paniikkikohtaukset Ahdistuneisuus Ahdistuneisuus Masennus	Ahdistuneisuus  Masennus		
Itkuisuus Väsymys Uupumus	Uupuminen		
Syömisen haasteet Vaatii itseltään liikaa, "perfektio-nismi" Äänien kuuleminen	Muut tavat	Muu oireilu	

Taulukko 3. Psyykkisen oireilun muodot

### 5.1.2 Oireilua aiheuttavat tekijät koulussa

Erityisopettajat kertoivat, että kohtaavat psyykkisesti oireilevia oppilaita viikoittain tai jopa päivittäin. Heidän mukaansa psyykkistä oireilua esiintyy lähes jokaisessa opetusryhmässä ja ikäluokassa. Osa erityisopettajista oli keskittynyt nimenomaan psyykkisesti oireilevien oppilaiden tukemiseen, minkä vuoksi he kohtasivat useammin oireilua. Osa kertoi myös havainneensa, että mitä vanhempia oppilaat ovat, sitä voimakkaammin ja näkyvämmiin oireilu on havaittavissa. Toisaalta eräs kertoi, että pienemmällä oireilu näkyy levottomuutena ja taas isommissa enemmän vetäytymisenä. Osalla erityisopettajista oli sellainen kokemus, että oireilun määrä on lisääntynyt viime vuosien aikana.

Erityisopettajilta kysyttiin, minkälaiset tilanteet tai asiat aiheuttavat heidän kokemuksensa mukaan oppilaiden psyykkistä oireilua. Ei siis kysytty psyykkisen oireilun perimmäisiä syitä, vaan ensisijaisesti niitä tilanteita tai asioita, jotka koulupäivän aikana laukaisevat psyykkisen oireilun. Oireilua aiheuttavia tekijöitä koulupäivän aikana olivat muutokset tavallisissa rutiineissa, suuret ryhmät, sosiaalinen ahdistus, meteli, opettajat ja opetustavat, kouluympäristön fyysiset puitteet sekä turvallisen aikuisen läsnäolo.

**Muutokset tavallisissa rutiineissa** koettiin merkittäväksi oireilun aiheuttajaksi. Psyykkisesti oireilevan oppilaan tilanne voi olla sellainen, että hänelle tutut rutiinit, päivän struktuuri ja turvalliset aikuiset ovat tärkeitä. Näiden rutiinien rikkoutuminen, kuten ennakoimattomat siirtymätilanteet, poikkeamat arjen toiminnoissa, aikuisten vaihtelut tai normaalin koulutyön häiriintyminen saattaa aiheuttaa oireilua.

*”Yksi selkein missä se tulee esiin on ennakoimattomat siirtymätilanteet tai poikkeamat arjen rutiineissa – ne on semmoset aika selkeät joista se yleensä tulee esiin. Tai sitten se että jos omassa, oman toiminnan säätelyssä vaatii hyvin vahvasti ulkoista apua niin aikuissuhteiden vaihtelut on haastepaikkoja.”*

**Suuret ryhmät, meteli ja sosiaalinen ahdistus** aiheuttaa oireilua. Psyykkiseen oireiluun taipuvainen oppilas ei välttämättä jaksakaan olla isossa ryhmässä ollenkaan tai kokonaista koulupäivää, vaan kaipaa välillä rauhallista tilaa ja pienempää ryhmää. Joillekin pieni tila, jossa on paljon ihmisiä, aiheuttaa oireilua ja toisille laukaiseva tekijä on ison ryhmän liian kova meteli. Ahdistus isoista ryhmistä ja sosiaaliset tilanteet kuvattiin oireilua aiheuttaviksi tilanteiksi oppilailla, jotka kärsivät sosiaalisesta ahdistuksesta. Myös välituntitilanteet voivat olla ahdistavia.



*”ne ei jaksakaan koko viikkoa olla siinä isossa ryhmässä omassa luokassaan ja silloin sit ku ne käy muutaman tunnin vetämässä henkeä pienemmässä ryhmässä niin sit se koulutyö rullaa eikä tuu liian sellaseks raskaaks”*

Osa erityisopettajista kertoi, että yläkoulussa **opettajat tai opetustavat** aiheuttivat ahdistusta. Oppilas saattoi vältellä tietyn opettajan tunteja tai mennä tunnille, mutta olla tekemättä mitään. Tämä saattoi johtua joko oppilaan ja opettajan välisestä suhteesta tai opettajan opetustavasta.

**Yksinäisyys** kuvattiin yhdeksi aiheuttajaksi. Psykkistä oireilua, kuten ahdistusta tai vetäytymistä, saattoi aiheuttaa esimerkiksi *”valinnaisryhmä, josta ei tunne ketään”* tai välituntitilanne, jossa kaveri ei olekaan mukana.

**Kouluympäristön fyysiset puitteet** saattoivat olla oireilua laukaiseva tekijä. Eräs erityisopettaja kertoi, että koulussa tapahtuvaa oireilua ei tunnisteta kotona, sillä siellä oppilas ei oireile mitenkään. Lisäksi tilan puute saattaa aiheuttaa oireilua, kun ei ole käytettävissä rauhallisia eriyttämisen tiloja sitä tarvitseville oppilaille. Joillekin oppilaille psyykkisen oireilun näyttäminen oli helpompaa **turvallisen aikuisen lähellä**, eli esimerkiksi erityisopettajan luona, jossa oli pienempi tila, vähemmän ihmisiä ja tuttu aikuinen, jonka seurassa uskalsi näyttää psyykkiset haasteensa.

Pelkistetyt ilmaukset	Alaluokat	Yläluokka
Ennakoimattomat siirtymätilanteet Poikkeamat arjen rutiineissa Aikuissuhteiden vaihtelut Normaali koulutyö häiriintyy	Muutokset tavallisissa rutiineissa	Oireilua aiheuttavat tekijät koulussa
Ei jaksakaan olla isossa ryhmässä Pieni tila ja paljon ihmisiä Iso ryhmä ja paljon melua Suuryhmissä keskittymisen haasteet Ahdistus isoista ryhmistä Sosiaalinen ahdistus Sosiaaliset tilanteet Välituntitilanteet	Suuri ryhmä  Sosiaalinen ahdistus  Meteli	
Tietyn opettajan tunnilla ahdistaa Opettajan opetustapa aiheuttaa	Opettaja ja opetustavat	
Valinnaisryhmä, ei tunne toisia Ei ole kaveria turvana	Yksinäisyys	
Kouluympäristö aiheuttaa Tilaa jatkuvasti liian vähän Koulurakennuksen aiheuttama	Kouluympäristön fyysiset puitteet	
Erityisopettajan luona (pieni tila, tuttu aikuinen)	Turvallisen aikuisen läsnäolo	

Taulukko 4. Oireilua aiheuttavat tekijät koulussa

## 5.2 Erityisopettajan valmiudet

Erityisopettajat kokivat, että heillä on jonkin verran valmiuksia tukea psyykkisesti oireilevia oppilaita. Vastauksista ilmeni, että valmiuksia ihan tavallisena aikuisena lapsen ja nuoren tukemiseen on, mutta psyykkisen oireilun tukeminen on haastavampaa.

*”Tulee semmonen olo että ne tarvii sitä aikuista, ne tarvii sitä turvaa, ne tarvii mua siellä – sillä tavalla mulla on valmiuksia aikuisena, tavallisena aikuisena kohdata ja tukea niitten elämää”*

Viidessä kuudesta haastattelusta kävi ilmi, että erityisopettajat kokevat, että tällä hetkellä heillä on tai on jonkin verran valmiuksia myös psyykkisesti oireilevien oppilaiden kohtaamiseen. Vastauksista nousi esille, että niitä ei ole aina ollut, vaan kokemuksen myötä valmiudet ovat kehittyneet.

*”Joo, on, on mulla valmiuksia tukea. Ensinnäkin mulla alkaa oleen tuota kokemusta, koska jokainen lapsihan opettaa jotakin.”*

*”No tässä vaiheessa, tämän työkokemuksen jälkeen koen että on”*

*”No joo, jonkun verran, et en mä voi sanoa et erinomaisesti”*

### 5.2.1 Psyykkisesti oireilevien oppilaiden tukemiseen tarvittavat valmiudet

Erityisopettajat kokivat, että työssä tarvitaan monenlaisia valmiuksia. Keskeisinä teemoina haastatteluista nousi esille oman ammattitaidon ja itsensä jatkuva kehittäminen, oppilaan ja perheen kohtaamisen merkitys, empatiakyky, erityisopetuksen näkeminen palveluammattina, henkinen pääoma ja joustavuus.

Erityisopettajat kertoivat, että on tärkeää **kehittää omaa ammattitaitoaan ja itseään**. Vaikka *”hyvät ihmisenä olemisen valmiudet riittää kuitenkin aika pitkälle”*, niitäkin täytyy jatkuvasti kehittää. Erityisopettajan työssä persoonalla ja erityisopettajan niin sanotulla suuntautumisella on merkitystä.

Erityisopettajien mukaan tärkeää on **oppilaan ja perheen kohtaaminen**. Erityisopettajalla tulee olla aidosti halu kohdata oppilas omana yksilönään ja opettaa oppilaan yksilöllisten tarpei-

den mukaisesti. Erityisopettajan on pystyttävä tarkastelemaan tilanteita myös oppilaan ja perheen näkökulmasta, puhuttava suoraan ja annettava kohtaamiselle riittävästi aikaa. Tärkeitä erityisopettajan ominaisuuksia ovat myös **empatia** ja kyky nähdä oppilaissaan hyvää.

*”oli mikä tehtävänimike tahansa tai mikä oire tahansa niin tärkeintä on se oppilaan ja perheen kohtaaminen - - erityisopettaja on palveluammattissa”*

*”koitan itse aina toimia niin että miten minä haluaisin tämän lapsen [huoltajana] että minua kohdeltaisiin tai jos tää ois mun lapsi niin miten mä haluaisin et sitä kohdellaan”*

Erityisopettajan työssä tarvitaan **henkistä pääomaa** ja **joustavuutta**. Erityisopettajalla täytyy olla valmiuksia kohdata isojaakin tunteenpurkauksia ja käydä pitkiä ja raskaitakin keskusteluja huoltajien ja hoitotahojen kanssa. Tilanteet voivat muuttua hyvin nopeasti, joten erityisopettajan täytyy olla valmis tarttumaan tilanteisiin ja muuttamaan suunnitelmia nopealla aikataululla.

*”ennen kaikkea mä peräänkuuluttaisin semmosta et itellä pitää olla semmosta henkistä kanttia kohdata niitä tilanteita ja niitä isoja asioita mitä sieltä sitten tulee”*

Pelkistetyt ilmaukset	Alaluokat	Yläluokka
Hyvät ihmisenä olemisen valmiudet Jatkuvaa ihmiskäsityksen ja opettajuuden käyttöteorian pohdintaa Erityisopettajan persoonan ja “suuntautumisen” merkitys Itseopiskelu, osaamisen kehittäminen Kyky erotella oma työpersoonan ja siivilipersoonan	Oman ammattitaidon ja itsensä jatkuva kehittäminen	Millaisia valmiuksia erityisopettaja tarvitsee
Erityisopettaja on palveluammatti Halu kohdata oppilas ja opettaa yksilöllisillä tavoilla Kyky nähdä kaikissa oppilaissaan hyvää Oppilaan ja perheen kohtaaminen Asettuminen oppilaan tai oppilaan huoltajien asemaan Asioista puhuminen suoraan ja niiden oikeilla nimillä	Kohtaaminen  Empatia  Erityisopetuksen näkeminen palveluammattina	
Henkinen pääoma Valmiudet kohdata isoja tunnevyöryjä Joustavuus Valmius tarttua tilanteisiin ja muuttaa suunnitelmia nopeasti	Henkinen pääoma  Joustavuus	

Taulukko 5. Psykkisesti oireilevien oppilaiden tukemiseen tarvittavat valmiudet

### 5.2.2 Valmiuksien kehittyminen

Haastatteluista nousi selvästi esille se, että erityisopettajilla ei aina ole ollut valmiuksia kohdata ja tukea psyykkisesti oireilevia oppilaita. Haastateltavat kertoivat, ettei erityisopettajan koulutuksesta ole ollut juuri mitään hyötyä, vaan valmiudet ovat kehittyneet myöhemmin elämäntokemuksen, työkokemuksen, oman toiminnan reflektoinnin, oman osaamisen kehittämisen, muun työkokemuksen tai lyhytkoulutusten kautta.

*”kun opiskelin erityisopettajaksi niin emmä koe että niiden mun opintojen kautta ois tullu valmiuksia”*

*”se koulutus mitä oli ni ei musta tarjonnu mitään niinku se oli aivan liian teoreettinen”*

**Työkokemus ja elämäntokemus** mainittiin merkittäviksi tekijöiksi valmiuksien kehityksessä. Työssä jokainen päivä ja jokainen oppilas opettaa jotakin uutta. Kokemuksista oppimisen kannalta on tärkeää **reflektoida omaa toimintaa** ja sen myötä **kehittää omaa osaamistaan**. Lisäksi itseopiskelu, asioiden selvittäminen ja tiedon hankkiminen on tärkeä osa oman osaamisen kehittämistä. Erityisopettajat pitivät työssään tärkeänä sitä, että oma persoona on mukana työn tekemisessä, ja myös omalla kiinnostuksella ja suuntautumisella voi vaikuttaa omiin valmiuksiin.

*”ei opi mitään ellei sitä ole jälkikäteen aika tarkkaan reflektoinu ja pureksinu et mitä siinä tapahtui”*

*”se on sit aika paljon itsestäkin kiinni et kuinka pitkälle selvittää niitä asioita ja minkälaisen työtteen ottaa”*

Laaja-alaisen erityisopettajan työkokemuksen lisäksi **muusta työkokemuksesta** koettiin olleen hyötyä. Työkokemus lastensuojelutyöstä, sairaalakoulukokemus ja työskentely mielenterveyden diagnoosin saaneiden oppilaiden kanssa on tuonut paljon valmiuksia myös laaja-alaisen erityisopettajan työhön.

Työn ohella käydyt **lyhytkoulutukset** koettiin hyvinä. Erityisen tärkeää on peilata lyhytkoulutusten antia käytännön työhön ja keskustella kollegoiden kanssa. Hyödyllisiä lyhytkoulutuksia oli käyty muun muassa aiheista: *mielenterveyden ensiapu, syömishäiriöt, psyykkisesti oireilevien oppilaiden tukeminen sekä haastavasti käyttäytyvien oppilaiden tukeminen*. Lyhytkoulutuksissa koettiin tärkeäksi **kollegiaalinen tuki** ja mahdollisuus keskustella arjen tilanteista.

*”sit kollegoilta saa sitä tukea et miten voi auttaa jotain oppilasta”*

Pelkistetyt ilmaukset	Alaluokat	Yläluokka
Elämäkokemus Työkokemus Kokemuksen ja jokaisen oppilaan kautta tapahtunut kehitys Kokemuksen kautta kehittyneet valmiudet	Elämäkokemus  Työkokemus	Valmiuksien kehittyminen
Reflektointi ja kokemuksista oppiminen Itseopiskelu Persoonan ja suuntautumisen vaikutus	Oman toiminnan reflektointi ja osaamisen kehittäminen	
Työkokemus lastensuojelusta Sairaalakoulukokemus Työskentely mielenterveyden diagnoosin saaneiden oppilaiden kanssa	Työkokemus muualla	
Lyhytkoulutusten antien peilaaminen käytäntöön Kollegiaalinen tuki koulutuksissa Irtiotto normaaliarjesta	Lyhytkoulutukset  Kollegiaalinen tuki	

Taulukko 6. Erityisopettajan valmiuksien kehittyminen

### 5.2.3 Erityisopettajan työn tuki

Haastatteluista kävi ilmi, että erityisopettajat saavat työhönsä tukea hyvin vaihtelevasti, ja kaikki mainitsivat kaipaavansa lisää tukea työhönsä. Osa erityisopettajista koki, että laaja-alaisen erityisopettajan työhön saa melko vähän tukea. Laaja-alaisen erityisopettajan työ on nimensä mukaisesti hyvin laaja-alaista ja erityisopettaja on tiiviisti tekemisissä lähes kaikkien koulun työntekijöiden kanssa. Erään haastateltavan kokemuksen mukaan erityisopettajaa pidetään usein ”viimeisenä takaporttina”, jonka tulisi tietää vastaus kaikkiin koulun arjessa esiintyviin ongelmiin, vaikka asia ei kuuluisi erityisopettajan osaamisalueeseen.

*”Laaja-alaisen työssä tukea saa aika vähän”*

*”sitä muuta tukea siihen opettajan työn rinnalle on aika haastava saada”*

*”esimiehen tuki on hirmu tärkeätä, koska tavallaan siinä työssä on niin yksinäinen et siinä työyhteisössä kuitenkin monesti esim luokanopettajilla on heidän keskinäistä sisäistä juttua ja kun ite täytyy pystyä operoimaan kaikkien kanssa niin on pakko pitää tiettyä etäisyyttä”*

Tukimuotoja, joita erityisopettajat kokivat tällä hetkellä saavansa työnsä tueksi, olivat kollegiaalinen tuki, esimiehen ja johdon tuki, matalan kynnyksen konsultaatio sekä työnohjaus. Erityisopettajien kaipaamia tukimuotoja olivat esimiehen ja johdon tuki, tieto ja asiantuntijat, tiivis yhteistyö, riittävä suunnittelu-aika sekä työnohjaus.

Tärkeänä tuen muotona erityisopettajat mainitsivat **kollegiaalisen tuen** eli keskustelut arjessa toisten opettajien ja erityisopettajien kanssa. Lisäksi suurin osa kertoi, että arjessa on hyvä mahdollisuus **matalan kynnyksen konsultaatioon** oppilashuollon työntekijöiden suuntaan. Kuraattorin, psykologin ja terveydenhoitajan kanssa käydyt keskustelut koettiin parhaimmillaan työnohjauksellisina ja hyvin tärkeinä.

*”Se toisten erityisopettajien ja toki myös muiden opettajien tuki on tosi tärkeä ja sitten oppilashuollon mä oon kokenu tosi tärkeeks”*

*”oppilashuollon konsultointi on helpoks tehty, et pystyy kyllä nopeallakin aikataululla”*

Osa erityisopettajista kertoi saavansa **esimieheltä tai apulaisjohtajalta tukea**, mikä koettiin hyvänä ja tarpeellisenä. Apulaisjohtajan tuki koettiin tärkeänä, koska hän on paikalla ja siksi myös aina kartalla siitä, mitä talossa tapahtuu. Esimiehen tuessa haasteena koettiin esimiehen vaikea tavoitettavuus.

*”Saan kyllä [tukea esimieheltä], oon kokenu että niistä asioista on voinu mennä keskusteleen. Siinä on usein se että esimies on tosi kiireinen eikä oo aina tavoitettavissa mut oon kokenu et mulla on ollu sellasia esimiehiä jotka on ymmärtäneet sen tilanteen et oon tällä hetkellä kuormittunut näistä mun oppilaiden asioista et saanko puhua sulle tän asian et mulle tuli tällanen tilanne eteen.”*

Kahdella erityisopettajalla oli mahdollisuus **henkilökohtaiseen työnohjaukseen**, ja he kokivat, että se on ollut todella hyödyllistä. Yksi erityisopettajista kertoi, että olisi mahdollisuus **ryhmätyönohjaukseen**, mutta ei ole koskaan kokenut sitä hyväksi tai tarpeelliseksi.

Erityisopettajat kaipasivat enemmän tukea esimiehen ja johdon taholta, riittävästi tietoa ja tukea asiantuntijoilta sekä tiivistä yhteistyötä työskentelyn tueksi. Osa mainitsi kaipaavansa esimieheltä ymmärrystä laaja-alaisen erityisopettajan työlle. Erityisopettaja työskentelee tietyllä tapaa etäämmällä muista, minkä vuoksi **esimiehen tuki** työn taustalla koettiin tärkeäksi ja sitä kaivattaisiin enemmän kuin on tarjolla. Lisäksi johdon taholta kaivattiin lisää suunnittelu-aikaa ja tukea työn suunnitteluun. Ne erityisopettajat, joilla ei ollut mahdollisuutta työnohjaukseen, ajattelivat, että siitä voisi olla hyötyä laaja-alaisen erityisopettajan työssä.

*”Se mikä meillä nyt taas ei oikein toimi on se johdon puolen tuki et rehtoreilta ei sitä tukea kyl kauheesti tule”*

*”Ehkä semmosta työn suunnittelun tukea johdonki taholta vois ehkä toivoa enemmän.”*

*”Välillä sitä [työnohjausta] ois kaivannu, nimenomaan ku on haastavia tilanteita ja tuntuu itse että oot aikalailla piipussa et mitä tässä teet ja valtava riittämättömyyden tunne mikä on niinku jatkuvasti läsnä”*

Työn tueksi erityisopettajat kaipasivat **riittävästi tietoa** psyykkisestä oireilusta sekä **asiantuntijoita**, joilta voisi kysyä tarpeen tullen asioista, joista itsellä ei ole niin paljon tietoa. Sosiaalityötoimen tuki tai tuntemus koettiin tärkeäksi tilanteissa, joissa tarvitaan esimerkiksi tukihenkilötoimintaa tai ymmärrystä sosiaalityötoimen lakipykälistä. Lisäksi kaivattiin psykologian asiantuntijaa, joka olisi läsnä koulun arjessa ja tukena huomaamassa psyykkistä oireilua.

*”Tarvin ensinnäkin semmosta ihan tietoa siitä, että mitä kaikkea tähän voi kytkeytyä. Enemmänki ymmärrystä siitä, ei niinkään toimintamalleista vaan ymmärrystä siitä mikä se tilanne oikeasti on. Minkälaiset on mun mahdollisuudet toimia ja kuinka paljon tässä tarvitaan kaikkea muuta. Että millä kaikella tuella se lapsi selviää?”*

*”se sosiaalityötoimen näkemys että vois katsoa niitä tilanteita eri kulmista”*

*”Se pitäis olla arjessa ja koulussa se psykologi. Psyykinen oireilu on ihan eri asia ku oppimisvaikeudet ym, se on ne silmälasit on niin erilaiset, se on ihan eri”*

Esimiehen tuen, riittävän tiedon ja asiantuntijoiden lisäksi erityisopettajat kaipasivat työnsä tueksi **tiiviimpää yhteistyötä**. He kokivat tarvitsevänsä yhteistyötahoja psyykkisesti oireilevan yksilön kohtaamiseen sekä asiantuntevaa työparia havaitsemaan oireilua ja tukemaan oireilevia oppilaita oikeilla tavoilla. Yhteisopettajuus nähtiin hyvänä keinona, mutta yhteistyöhön kaivattiin myös oppilashuollon työntekijöiden osaamista. Erityisopettajat kokivat, että opettajien, oppilashuollon työntekijöiden sekä muiden ammattilaisten tiiviillä yhteistyöllä saavutettaisiin aitoa moniammatillisuutta ja riittävän ajoissa tukea psyykkisesti oireileville oppilaille.

*”yks niistä työpareista pitää olla psykologi joka tuo sitä ammattitaitoa siihen”*

*”useimmiten kaipaaisin esim asiakastyötä tekevää psykologia”*

*”Jos ois työpari ni pystyis tukemaan ja huomaamaan paremmin ja ennaltaehkäisemään. Näkemään sen heti ja ajoissa.”*

Pelkistetyt ilmaukset	Alaluokat	Yläluokka	Pääluokka
Työkaverit Erityisopettajien tiimi Apulaisjohtaja Esimiehen tuki	Kollegiaalinen tuki  Esimiehen/johdon tuki	Tarjolla oleva tuki	Erityisopettajan työn tuki
Oppilashuolto Kuraattori Psykologi Terveystenhoitaja Työnohjaukselliset keskustelut	Matalan kynnyksen konsultaatio		
Henkilökohtainen työnohjaus Ryhmätyönohjaus	Työnohjaus		
Esimiehen ymmärrys ELA:n työlle Esimiehen tuki Suunnittelu-aikaa enemmän Työnohjaus	Esimiehen/johdon tuki	Kaivattu tuki	
Riittävästi tietoa Mahdollisuus kysyä asiantuntijoilta Sosiaalitoimen tuki Psykologian asiantuntija läsnä koulun arjessa	Tietoa ja asiantuntijoita		
Yhteistyötahoja yksilön kohtaamiseen Työpari Yhteisopettajuus Tiiviimpää yhteistyötä Aitoa moniammatillisuutta	Tiivistä yhteistyötä		

Taulukko 7. Erityisopettajan työn tuki

### 5.3 Psykkisesti oireilevan oppilaan tukeminen peruskoulussa

#### 5.3.1 Erityisopettajan rooli ja keinot

Haastateltavat kertoivat, että erityisopettaja on merkittävässä roolissa niin psyykkisen oireilun havaitsemisessa kuin psyykkisesti oireilevan oppilaan tukemisessakin. Erityisopettaja voi arjessa tukea oireilevaa oppilasta suoraan tai usein myös monin keinoin välillisesti. Tärkeä rooli erityisopettajalla on ennaltaehkäisevässä työssä sekä varhaisessa puuttumisessa, jolloin pyritään ehkäisemään ja vähentämään oireilua sekä saamaan oppilaalle yksilöllinen tuki mahdollisimman aikaisessa vaiheessa. Erityisopettaja tekee paljon yhteistyötä luokan- ja aineenopettajien kanssa, jotka ovat lapsen tärkeimmät tuen antajat koulukontekstissa, sillä he ovat oppilaan



kanssa suurimman osan koulupäivästä. Sen vuoksi erityisopettaja voi välillisesti tukea oppilasta tukemalla luokan- ja aineenopettajia ja toimimalla heidän kanssaan tiiviissä yhteistyössä. Usein erityisopettaja työskentelee myös suorassa kontaktissa oireileviin oppilaisiin: tutustuu oppilaaseen, kuuntelee ja tukee arjessa sekä on läsnä akuuttitilanteissa rauhoittelijana. Tärkeä osa erityisopettajan roolia on tehdä yhteistyötä oppilaan perheen kanssa, olla mukana monilaisessa yhteistyössä ja muokata koulunkäyntiä oppilaan yksilöllisten tarpeiden mukaiseksi.

Psyykkisen oireilun **ennaltaehkäisy** nousi haastatteluissa esille laaja-alaisen erityisopettajan tehtävänä. Psyykkisen oireilun ennaltaehkäisyssä tärkeää on psyykkisen hyvinvoinnin tukeminen ja tilanteiden ennakointi. Ennaltaehkäisevänä toimenpiteenä pidettiin myös koulun muun henkilökunnan ohjaamista psyykkisen hyvinvoinnin tukemiseen. Vaikka ennaltaehkäisyä pidettiin tärkeänä, toisaalta koettiin myös, että kaikki psyykinen oireilu ei ole kokonaan ennaltaehkäistävissä.

*”Niin, se [ennaltaehkäisevä työ] on mun mielestä niinku laaja-alaisen erityisopettajan työssä semmosta tosi tärkeä”*

*”huomataan et ahaa sillä on nyt jotain oppimisvaikeutta, et se oppimisvaikeus itsessään ei johtais siihen psyykkiseen oireiluun. Et pystyittäis niinku tukemaan ennaltaehkäisevästi, niin se on must erkaopen työssä se yks olennainen osa, et ei koskaan synnytkään niitä vaikeuksia”*

*”koko aika pitäis olla niinku askel edellä ja tavallaan se että yleensä ne tilanteiden ennakoinnit on yleensä se paras tapa tukea”*

Yhtenä tärkeänä ennaltaehkäisevänä tekijänä koettiin ryhmäytämisen tärkeys. Ryhmän hyvinvointi vahvistaa psyykkistä hyvinvointia ja ehkäisee yleistä pahoinvointia ja kiusaamista. Erityisopettajan tehtävä on pitää huolta omien pienryhmiensä toimivuudesta, mutta myös sitouttaa muita opettajia ryhmäyttämään, parantamaan ryhmän vuorovaikutusta ja opettamaan sosiaalisia taitoja.

*”Olen kokenut, että jos opettaja on semmonen arjen ja kasvatuksen keinoilla kuntouttava, niin yleensä ne perustuu siihen, että se ryhmämuotoinen tuki toimii”*

*”se ryhmän hyvinvointi on kaiken a ja o, et jos ei se ryhmä oo ryhmäytynyt niin sillolla siellä näkee et siel tulee semmosia ristiriitoja jotka monesti sit johtaa tämmöseen yleiseen pahoinvointiin”*

Erityisopettajat kokivat, että ennaltaehkäisyn lisäksi **varhainen puuttuminen** on tärkeä keino tukea psyykkisesti oireilevia oppilaita mahdollisimman aikaisessa vaiheessa. Arjen kiireestä

huolimatta olisi hyvä tarttua asioihin heti, kun huomaa merkkejä oppilaan psyykkisestä oireilusta. Toisaalta haastateltavat kokivat riittämättömyyttä ja osaamattomuutta siinä, että osaisivat huomata oireilun merkit riittävän ajoissa.

*”sit tietysti jos jollain huomaa et sillä on jotakin ongelmaa jonkun asian kanssa et siihen pyrkis jotenki puuttumaan sit varhaisessa vaiheessa eikä silleen et sen annetaan mennä vaan”*

*”Ku ois silmiä nähdä se aikasemmin, ni sitte vois niinku huomata sen ja miettii, että mikä ois tässä se mikä tukis tätä psyykkistä oireilua ja mikä tukis tätä lasta.”*

Haastateltavat kertoivat, että poissaolot ovat usein asia, johon kiinnitetään ensimmäisenä huomiota. Poissaolojen syitä selvitellessä taustalta löytyy usein jotain psyykkistä oireilua, jos selittämättömiä tai epämääräisiä sairaspöissaoloja alkaa olla paljon.

*”Suurin varmasti mihin ensimmäisenä kiinnitetään huomioo on se että poissaolot. Yleensä ne [psyykkiset oireet] ensivaiheessa aiheuttaa aina poissaoloja. Niitähän me koajan kytätään et kellä on ja sit jos alkaa olla semmosia selittämättömiä poissaoloja ni sitte niitä voi rueta kyselemään”*

Keskeinen erityisopettajan tehtävä psyykkisesti oireilevien oppilaiden tukemisessa on **luokan- ja aineenopettajien tukeminen**. Usein luokanopettaja tai aineenopettaja on oppilaalle lähin aikuinen, jolla on parhaimmat mahdollisuudet tukea lasta. Erityisopettajan tuki opettajille on epäsuoraa tukea myös oppilaille. Tukikeinoina mainittiin kuunteleminen ja rohkaisu sekä konsultointi kaikenlaisissa arjen tilanteissa. Usein opettaja kaipaa jotakuta, kenen kanssa jakaa huoliaan ja yhdessä pohtia, mitä tilanteessa voisi tehdä. Opettajat kysyvät myös usein neuvoa erityisopettajilta ja kaipaavat apua arjen tukikeinojen pohtimiseen sekä toimintasuunnitelmien laatimiseen oppilaskohtaisesti. Erityisopettajat tarjosivat tukea opettajille myös siten, että oppilaan voi tarvittaessa lähettää vaikka kesken tunnin erityisopettajan luokse. Lisäksi päivittäinen yhteydenpito ja keskustelu siitä, miten oppilaiden kanssa sujuu, koettiin tärkeänä. Haastateltavat korostivat tiiviin yhteistyön tärkeyttä erityisopettajan ja luokan- tai aineenopettajan välillä.

*”lapselle lähin aikuinen joka olis yleensä ehkä se luokanopettaja niin parasta olis se että minä tsemppaisin luokanopettajaa ja vastaisin siitä luokasta ja lapsi sais olla luokanopettajan kanssa”*

*”Siihen täytyy luoda sellanen et oon tässä sua varten ja kuuntelen ja autan tässä tilanteessa, sulla on osaaminen siihen omaan aineeseen ja oma ryhmä ja se luokka, opetat sen oppiaineen ja mä tuen tässä muuten.”*

*”tarjota tuki ensinnäkin et oppilaan voi lähettää mulle jos ei suju, soita mä tuun hakemaan, sit kysytään tunnin jälkeen miten sillä oppilaalla meni, et silleenhän se on et erityisopettaja on työssän todellakin koko sen työpäivän ajan”*

**Toimintakulttuurin muokkaaminen** mainittiin osaksi erityisopettajan roolia. Erityisopettajan täytyy pitää huolta siitä, että opettajien ja luokkien toimintatavat ovat sellaisia, että psyykkisesti oireileva oppilas pystyy toimimaan luokassa. Arjen struktuurit täytyy luoda sellaisiksi, että ne palvelevat koko ryhmää huomioiden oppilaiden yksilölliset tarpeet. Erityisopettajan tehtävänä on toimia luokan- ja aineenopettajien tukena toimintakulttuurin muokkaamisessa ja toimintatapojen suunnittelussa.

*”erityisopettajan tehtävä on muuttaa sitä niin että se palvelee, pitää ääntä siitä ettei tehä näin ku tää tekee pahaa oppilaille”*

*”luokan yhteiset arjen struktuurit on kans ehkä semmonen. Et tavallaan se arki on jollain tavalla jäsenneily, ni se tukee kaikkia, mut erityisesti sit niitä joilla on jotain tämmöstä taipumusta johonki oireiluun”*

*”meiän tehtävä on auttaa ja pyrkiä sitä arkea saamaan sellaseks et psyykkisesti oireileva oppilas pystyy olemaan siellä”*

Erityisopettajan on tärkeää tehdä **yhteistyötä oppilaan perheen kanssa**. Haastateltavat painottivat sitä, miten tärkeää hyvän yhteistyösuhteen luominen ja kunnioittava kohtaaminen oppilaan perheen kanssa on. Psyykkisesti oireilevan henkilön lähipiiri on usein hyvin huolissaan ja peloissaan tilanteesta. On tärkeää kunnioittaa perheen näkökulmaa ja antaa mahdollisuus ja aikaa kertoa. Koulussa havaitusta huolesta on tärkeää kertoa mahdollisimman aikaisin myös oppilaan perheelle.

*”jo siinä poissaolojen selvittämisvaiheessa on erittäin tärkeää se et miten sä luot sen suhteen sinne perheeseen ja siihen lapseen, koska omakohtaisen havainnon perusteella sillon kun koulun ja vanhempien välit ei oo kunnossa, niin sillon ei oo luottamusta sanoa sille opettajalle et mun lastani ahdisti niin paljon et se ei tullu kouluun”*

Erityisopettajat kuvasivat haastattelussa, että psyykkisesti oireilevaa oppilasta täytyy aidosti **kuunnella ja rakentaa luottamussuhde**, ennen kuin oppilasta voi tukea. On tärkeää löytää keskusteluyhteys ja keino tutustua paremmin oppilaaseen, jos huoli alkaa jostain syystä herätä.

Haastateltavat kertoivat, että toimiva tapa tähän on pyytää oppilas jonkin aineen varjolla luokseen 1-2 kertaa viikossa, jolloin syntyy tilanteita keskustelulle ja ehtii tutustua paremmin oppilaaseen. Erityisopettajan tila on usein pienempi ja rauhallisempi, jolloin oppilas voi kokea ympäristön turvallisena keskustella mieltä painavista asioista. Erityisopettajan tehtävänä on olla läsnä, kuunnella oppilaan huolia ja olla valmis vastaanottamaan isoja tunteenpurkauksia. Lisäksi erityisopettajat mainitsivat, että kuulumisten kysyminen arjessa on tärkeää ja sillä voi olla suuria vaikutuksia psyykkisesti oireilevan oppilaan päivään ja mielialaan.

*”Oppilaalle on tärkeä jutella ja kysyä et mitä kuuluu ja miten menee ja onks kaikki ok”*

*”saatan sopia et jos tää [oppilas] kävis mulla nää pari tuntia matikkaa viikossa, ihan sen takia et mulla on joku veruke saada se oppilas siihen itselle pienempään luokkaan jossa voin yrittää jututtaa häntä ja päästä vähän perille et mistä siinä on kyse”*

*”koen et mun roolini ois sellanen kuuntelija ja sellanen joka vastaanottaa ne oppilaan oireet ja sen pahan olon ja ne aika isotkin tunnevyöryt”*

*”ite aina pyrin siihen että mitä paremmin tunnen omat oppilaani, sitä paremmin pystyn puuttumaan, sen nopeammin pystyn puuttumaan jos tulee jotakin”*

Erityisopettajan vastuulle koettiin usein jäävän **akuuttitilanteiden rauhoittelu** psyykkisesti oireilevien oppilaiden tilanteissa. Luokan- ja aineenopettajilla on oma ryhmä luokassaan, ja jos yhtäkkiä tarvitaan aikuista rauhoittamaan tai kiinnipitämään akuuttitilanteeseen, usein erityisopettaja hälytetään apuun. Erityisopettajat joutuvat perumaan muita tunteja akuuttitilanteiden vuoksi. Joskus erityisopettajat joutuvat jättämään oman ryhmänsä luokkaan ja siirtyä yhden oppilaan kanssa käytävään rauhoittumaan. Akuutin tilanteen jälkeen on tärkeää järjestää oppilaalle mahdollisuus purkaa oloa ja keskustella tilanteesta. Erityisopettaja ja erityisopettajan tila ovat usein käytössä tämän tyypisissä tilanteissa.

*”meillä saatto niinku oma opetus sit jäädä syrjään ja ollaan yhtäkkiä sit kiinni pitämässä jotain oppilasta ja soittamassa kotiin”*

*”tilanteesta riippuvaa mut käytännössä aika usein se on sitä että mä mahdollistan sen että pääsee tavallaan siihen omaan tilaan rauhoittumaan ja pyrin järjestämään niin että ehdin keskustella oppilaan kanssa”*

*”jätät kaikki omaan luokkaan ja otat sen yhen sinne käytävälle ja koitat sitä rauhotella”*

*”ois joku semmonen paikka mihin hän vois tilapäisesti mennä vaikka vähän huilamaan. Tällä hetkellä se on monesti se meidän erityisopettajien luokka.”*

Psyykkisesti oireilevien oppilaiden tukemisessa tärkeäksi koettiin **koulunkäynnin ja tukitoimien muokkaaminen oppilaalle sopivaksi**, joka usein on erityisopettajan tehtävä. Oppilas ja oppilaan tilanne täytyy tuntea hyvin ja pyrkiä luomaan oppilaan koulunkäynnistä sellaista, että psyykkisestä oireilustaan huolimatta hän voi siitä selvitä. Hyväksi havaituiksi tukikeinoiksi erityisopettajat mainitsivat seuraavat: osa-aikainen erityisopetus, lyhennetty koulupäivä, vuosisluokkiin sitomaton opetus, erityiset opetusjärjestelyt ja tavoitteiden mukauttaminen oppilaalle sopiviksi. Lisäksi yhdessä oppilaan perheen, luokan- tai aineenopettajan ja oppilaan kanssa voidaan suunnitella erilaisia tukikeinoja arkeen. Oppilas voi esimerkiksi käydä välillä kesken koulupäivän erityisopettajan luon ”vetämässä henkeä”, jotta jaksaa opiskella loppupäivän taas yleisopetuksen luokassa. Erityisopettajan rooliin kuuluu myös olla mukana oppilas-huoltopalavereissa ja ohjaamassa oppilasta oikeiden tukimuotojen äärelle.

*”erityisopettajan rooli psyykkisesti oireilevien lasten kanssa on sovittaa sitä koulun maailmaa sen lapsen oireiluun sopivaksi”*

*”erityisopettajan tehtävä on palvella, luoda siitä koulunkäynnistä semmonen konsepti että se vähän erimallinenkin lapsi mahtuu siitä kulkemaan”*

*”Sanoisin et yks iso asia millä voitais ennaltaehkäistä ja toisaalta tukea sitä hyvinvointia on se et mietittäis nää tavoitteet sen oppilaan kans kohdalleen”*

*”on lähdetty siitä et tärkeintä on pitää se arki sillä tavalla toiminnassa et joka päivä tullaan kouluun”*

*”nähdä se et millon se oppilas tarvii sitten enemmän koulunkäyntiinsä tukea näitten psyykkisen oireilun vuoks ja millon vielä pärjätään näillä tukitoimilla mitä on sitten olemassa ja millon kannattaa kokeilla muita tukitoimia - - et ohjaa niinku oikeiden tukimuotojen äärelle sen koulunkäynnin suhteen”*

Kaiken kaikkiaan erityisopettajan rooli koettiin hyvin monipuolisena ja laaja-alaisena. Erityisopettaja on melkein kaikessa mukana ja toimii monilla osa-alueilla. Haastateltavat pohtivat, mikä oikeastaan on erityisopettajan rooli ja mikä kuuluisi jollekin muulle, ja mikä on tärkeintä psyykkisesti oireilevien oppilaiden tukemisessa.

*”ajattelen että erityisopettajan rooli on sellanen et se on vähänniinku kaikessa mukana, mutta kieltämättä sitä välillä miettii et mikä siinä sitte on se kaikkein tärkein et onko se tärkein asia niinku se et yritetään käydä oppilaiden kanssa niitä tiettyjä oppiaineita - - vai onko se sitten sitä että on tilaa sille et kun oppilaalla on vaikka tapahtunu kotona*

*jotain traumaattista tai on jotakin muuta, niin et on sitte se paikka, missä voi olla ja missä voi tehdä omaa tahtia ja missä voi olla pois toisten silmistä ja toisten katseilta”*

*”toisaalta sanotaan, et hei, me ei olla terveydenhuollon ammattilaisia, et meidän tehtävä ei ole hoitaa oppilaan ns sairautta vaan ollaan niitä opettajia - - mutta toisaalta me ollaan läsnä sen oppilaan arjessa kuus tuntia päivässä”*

Pelkistetyt ilmaukset	Alaluokat	Yläluokka
Psyykkisen hyvinvoinnin vahvistaminen Henkilökunnan ohjaaminen psyyk. hyvinvoinnin tukemiseen Ryhmyttäminen Ennaltaehkäisevät tukikeinot	Ennaltaehkäisevä työ	Erityisopettajan rooli ja keinot psyykkisesti oireilevan oppilaan tukemisessa
Poissaolojen selvittäminen Oireilun havaitseminen Tuen tarpeen huomaaminen	Varhainen puuttuminen	
Kuunteleminen ja rohkaisu Konsultointi Arjen tukikeinojen pohtiminen oppilaskohdasta Toimintasuunnitelmien laatiminen	Luokan- ja aineenopettajien tukeminen	
Struktuurien luominen Toimintakulttuurin muokkaaminen	Toimintakulttuurin muokkaaminen	
Perheen kohtaaminen Kunnioitus Perheen näkökulma	Yhteistyö oppilaan perheen kanssa	
Oppilaaseen tutustuminen Keskusteluyhteyden löytäminen Turvallisen keskusteluympäristön luominen Läsnäolo ja kuunteleminen Kuulumisten kysyminen Luottamuksen rakentaminen	Oppilaan kuunteleminen ja luottamussuhteen rakentaminen	
Keskustelutilanteen järjestäminen Mahdollisuus purkaa oloa erityisopettajan luona Kiinnipitäminen raivokohtauksissa Tilanteiden rauhoittelu	Akuuttitilanteiden rauhoittelu	
Riittävä oppilaantuntemus Osa-aikainen erityisopetus Arjen tukikeinot luokkatilanteisiin Lyhennetty koulupäivä Vuosiluokkiin sitomaton opetus Erityiset opetusjärjestelyt Tavoitteiden mukauttaminen Oikeiden tukimuotojen äärelle ohjaaminen	Koulunkäynnin ja tukitoimien muokkaaminen oppilaalle sopivaksi	

Taulukko 8. Erityisopettajan rooli ja keinot

### 5.3.2 Oppilashuollon tuki

Psyykkisesti oireilevien oppilaiden tukemisessa tärkeänä tekijänä erityisopettajien mukaan on myös monialainen yhteistyö ja oppilashuolto. Haastatteluissa kysyttiin erityisopettajilta lyhyesti oppilashuollon toteutumisesta kouluissa. Tutkimus keskittyy enemmän erityisopettajien mahdollisuuksiin tukea oppilaita, joten siksi oppilashuollon toimintaan ja monialaiseen yhteistyöhön ei paneuduttu haastattelussa kovin syvällisesti. Erityisopettajat kuitenkin pitivät molempia erittäin tärkeänä psyykkisesti oireilevan oppilaan tukemisen muotona. Kysyttäessä, miten oppilashuolto toimii koulullanne, ja miten hyvin tai helposti oppilashuollon väkeä tavoittaa, erityisopettajat kertoivat oppilashuollon toimivan pääasiassa hyvin. Jonkin verran koettiin vaihtelua oppilashuollon toimivuudessa. Osa haastateltavista koki, että oppilashuoltoa on vaikea tavoittaa ja palavereita haastava saada sovittua, mutta sitten kun yhteistyö on olemassa, se on toimivaa. Erityisopettajat kokivat, että oppilashuollon työntekijät ovat melko kuormitettuja.

*”kyllä mä ajattelen moniammatillisesta yhteistyöstä, että se on tosi tosi tärkeää koululle”*

*”koen et erityisesti koulupsykologi on monissa paikoissa kuormitettu, mutta kuitenkin siis että tarvittaessa on saanu apua, et siitä oon ollu kyllä kiitollinen että ei oo jätetty silleen yksin niiden asioiden kans”*

Tässäkin korostui se, että psyykkisesti oireilevat oppilaat ovat pääasiassa luokan- ja aineenopettajien sekä erityisopettajien kanssa, joten siksi myös **oppilashuollon tuki opettajille ja erityisopettajille** on äärimmäisen tärkeää. Sitä kautta oppilashuollon työntekijät voivat auttaa ja tukea myös oppilaita. Tärkeinä tuen muotoina haastateltavat mainitsivat seuraavia: oppilashuollon kanssa tehtävälle yhteistyölle riittävästi aikaa, sujuva tiedonvälitys sekä mahdollisuus konsultaatioon ja keskusteluun. Lisäksi erityisopettajat kokivat, että olisi hyödyllistä, jos oppilashuollon asiantuntijat, esimerkiksi koulupsykologi, kuraattori ja terveydenhoitaja, voisivat välillä olla mukana koulun arjessa havainnoimassa ja tukemassa niin opettajia kuin oppilaitakin. Erityisopettajat kertoivat kaipaavansa oppilashuollon asiantuntijoiden tietotaitoa monissa tilanteissa, ja kokivat sen tärkeäksi psyykkisesti oireilevien oppilaiden tukemisessa. Eräs erityisopettaja kertoi hyvästä ja hedelmällisestä yhteistyöstä kuraattorin kanssa, jolla oli vahva sosiaalipuolen tuntemus ja hän myös jakoi tietoaan tarvittaessa.

*”ois aivan ihanaa, jos ois yks psykiatrinen sairaanhoitaja, tai psykologi ois enemmän kenttätöyssä - - ois mukana siinä koulun arjessa, luokkien ryhmäyttämisessä, luokkatyössä, silloin ois enemmän siinä mukana ei vaan sen yksittäisen lapsen kanssa niitä oppimistestejä tekemässä, ja silloin se ois myös työpari huomaamaan näitä asioita”*

*”kyllä mä koen että on ollu hyötyä siitä semmosesta yhteistyöstä kuraattorin ja psykologin kanssa - - on saattanu itse asiassa monesti tälleen laaja-alaisen näkökulmasta ni kuraattori on usein se joka tulee et hei voitaisko keskustella yhdestä oppilaasta ni ehkä kuraattori on saanut sit jonku kontaktin ja tulee kertomaan et tällanen tilanne ni sitte ollaan tehty yhteistyötä ja keskusteltu”*

**Yhteisöllinen oppilashuolto** koettiin tärkeänä, mutta sen toimivuudessa oli vielä kehitettävää. Eräs haastateltava koki, ettei yhteisöllinen oppilashuolto toteudu kunnolla, eikä koulun yhteisiin asioihin puututa riittävästi. Toisaalta osa erityisopettajista kertoi, että yhteisöllinen oppilashuolto kokoontuu säännöllisesti ja miettii erilaisten tukimuotojen kehittämistä, muun muassa kaveriluokkatoimintaa sekä käy läpi yleisen tason ilmiöitä. Yhdessä koulussa oli käytössä luokkakohtaiset oppilashuoltopalaverit, joissa jokainen luokanopettaja tulee ryhmään mukaan vuorollaan ja sillä kerralla käsitellään kyseisen luokan asioita yleisellä tasolla.

*”Eli psykologit ja kuraattorit olis enemmän mukana siinä yhteisöllisessä, koulun yhteisessä psyykkisessä tuessa – eli niiden käytäntöjen muokkaamisessa mitä koulussa tapahtuu, että näihin psyykkisiin oireiluihin pystyttäis puuttumaan”*

*”Siinä yleensä puhutaan laajemmista linjauksista ja ei niinkään käsitellä yksittäisiä oppilaita nimellä et esim ysillä on ollu kiusaamisongelmaa tms niin niitä saatetaan pohtia et mitä tehtäis. Tai jotain semmosia yleisiä isompia asioita koululla et miten voitais jotain kaveriluokkatoimintaa kehittää tms”*

Erityisopettajien mukaan **yksilöllinen oppilashuolto** on psyykkisesti oireilevien oppilaiden kohdalla erityisen tärkeää ja pääosin sujuvaa. Palavereiden sopimisessa koettiin olevan vähän kankeutta. Erityisopettajat kokivat, että yksilöllinen oppilashuolto on jopa syvempää kuin ennen ja oppilaiden asioiden kanssa tehdään syvällistä ja hyvää yhteistyötä moniammatillisesti. Haastatteluista nousi esille yksilölliseen oppilashuoltoon liittyen huoli siitä, että oppilashuollon resursseista suurin osa käytetään oppimisvaikeuksien tutkimiseen ja tukemiseen, ja siten psyykkisesti oireilevien oppilaiden tilanteet jäävät usein sivuun tai he joutuvat odottamaan tukea pidempään.

*”nyt nämä lapset joitten kans tehdään työtä ja näitten kans tehdään paljon töitä ja ehkä syvemmin ku ennen - - ja se on musta tosi hyvä asia”*



*”kun meillä on psykologeja, niin työmäärä oikeestaan kuormittuu näillä oppimiskyky-  
testeillä eli ne lapset joilla on oppimisvaikeuksia, niin niihin tuen antaminen, meillä on  
enemmän valmiuksia siihen, kuin sitten huomata tätä kaikkea psyykkistä oireilua ja sitten  
tukea sitä”*

Pelkistetyt ilmaukset	Alaluokat	Yläluokka
Tarpeeksi aikaa yhteistyölle Tiedon välittäminen Konsultaation ja keskustelun mahdollisuus Asiantuntijoiden mahdollisuus olla mukana arjessa Tiedon jakaminen	Oppilashuollon tuki opettajille ja erityisopettajille	Oppilashuollon tuki
Oppilashuollon työntekijät mukana käytäntöjen luomisessa Erilaisten tukimuotojen kehittäminen (kaveriluokkatoiminta) Yleisen tason ilmiöt Luokkakohtaiset oppilashuoltopalaverit	Yhteisöllinen oppilashuolto	
Syvällistä yhteistyötä Resurssien epätasainen jakautuminen oppimisvaikeuksien ja psyykkisen oireilun kesken	Yksilöllinen oppilashuolto	

Taulukko 9. Oppilashuollon tuki

### 5.3.3 Koulun toimintakulttuurin merkitys

Haastattelussa yhtenä teemana oli vähän harhaanjohtavasti ”Yhteistyö ja koulun toimintakulttuuri”, mutta kysymykset keskittyivät enemmän erityisopettajan yhteistyöhön ja oppilashuollon toimintaan. Kuitenkin jokaisessa haastattelussa nousi esille useita koulun toimintakulttuurin tekijöitä, joilla on merkitystä psyykkisesti oireilevien oppilaiden tukemisessa. Vaikka haastattelua suunniteltaessa tätä ei osattu ottaa huomioon, erityisopettajat kokivat aiheen tärkeäksi ja tarpeelliseksi ja kertoivat oma-aloitteisesti **koulun toimintakulttuurin merkityksestä**. Keskeisinä koulun toimintakulttuurin tekijöinä esille nousivat turvallisuus, kohtaaminen, struktuurit ja rakenteelliset tekijät.

Turvallisuuteen liittyviä tekijöitä mainittiin muun muassa yksinäisyyden välttäminen eli koulun tärkeänä tehtävänä on huolehtia, että jokaiselle löytyy koulusta kaveri. Koulun arjesta täytyy luoda sellaista, että siellä on hyvä olla ja **ilmapiiri on turvallinen**. Jokaisen koulun henkilökuntaan kuuluvan vastuulla on havainnoida lasten toimintaa niin välitunneilla, luokissa kuin muussakin koulun toiminnassa sekä reagoida mahdolliseen oireiluun, kiusaamiseen tai epäasialliseen käytökseen nopeasti.

*”usein psyykkisesti oireilevien lasten voi olla vaikea löytää ystäviä, et kiinnitetään tämmösiin asioihin huomiota, pidetään huoli et jokainen löytää koulusta kaverin”*

*”ollaan silmät auki ja hereillä siihen et katotaan et mitä lapset touhuaa välitunneilla ja vapaammissa tilanteissa ja reagoidaan nopeesti”*

*”semmonen arjen turvallisuus ja lämmin yhteisö, kyllä se on sen koulun tärkein ennakointikeino”*

Erityisopettajat kokivat oppilaan **aidon ja kiireettömän kohtaamisen** erittäin tärkeänä tukikeinona, mutta kertoivat, ettei siihen aina ole aikaa. Jokainen lapsi olisi oikeutettu lämpimään kohtamiseen turvallisen aikuisen kanssa. Lisäksi he kokivat, että koulun tehtävä on kannatella psyykkisesti oireilevia oppilaita ja auttaa heitä huomaamaan itsessään muutakin kuin se oireilu.

*”Ainahan sitä puhutaan että se oppilaan kohtaaminen on se kaikkein tärkein eli kun vain kaikilla olisi siihen aikaa. Sit mun mielestä pitäis olla koulussa enemmän sellasia aikuisia että kun oppilaalla on syystä tai toisesta hankalaa tai on tapahtunu jotain edellisenä päivänä ja on vaikeaa olla koulussa, niin hänellä ois joku semmonen paikka mihin hän vois tilapäisesti mennä vaikka vähän huilaamaan. Tällä hetkellä se on monesti se meidän erityisopettajien luokka.”*

*”koulun tehtävä on siinä arjessa näyttää se että sä olet muutakin ja tämä on tavallaan vaan sitä pintaa ja olet oikeasti ihminen siellä oireilun alla”*

Erityisopettajat kokivat, että psyykkisesti oireilevia oppilaita tukevat yhteisesti sovitut **arjen struktuurit**. Arjen toiminnan täytyy olla selkeää ja jäsenneltyä, sellaista, joka tukee kaikkia oppilaita, mutta erityisesti psyykkisesti oireilevia. Koulun opettajat voisivat yhteisesti sopia tiettyjä asioita, joita jokainen sitoutuu omassa luokassaan ja arjessaan noudattamaan. Pienillä asioilla voi vaikuttaa hyvinkin paljon: selkeä päivärhythmi, työrauha ja hyvä yhteishenki.

*”luokan yhteiset arjen struktuurit on kans ehkä semmonen. Et tavallaan se arki on jollain tavalla jäsennelty, ni se tukee kaikkia, mut erityisesti sit niitä joilla on jotain tämmöstä taipumusta johonki oireiluun ”*

*”psyykkisesti oireilevat lapset, vaikka he aiheuttaa niitä työrauhaongelmia, mutta myöskin kärsivät siitä. Aiheuttaa ehkä eniten mut kärsiikin ehkä eniten. Sen takia pitäis olla todella selkeet toimintatavat kouluissa. Sillä taas pystytään ehkäisemään tai luomaan niitä [työrauhaongelmia]”*

Koulun **rakenteelliset tekijät** nousivat haastatteluissa hyvin keskeiseksi tekijäksi koulun toimintakulttuurin merkityksessä. Erityisopettajat kuvailivat, miten koulun toimintakulttuurilla, piilo-opetussuunnitelmalla ja opettajien omilla tavoilla on valtaa järjestää toimintaa parhaaksi katsomallaan tavalla, mutta juuri ne tavat ovat niitä, jotka joko vahvistavat tai heikentävät oppilaiden psyykkistä hyvinvointia. Lukujärjestysten suunnittelu, opetuksen taso, tasa-arvon ja yhdenmukaisuuden toteutuminen sekä piilo-opetussuunnitelma koettiin kaikki tekijöinä, jotka suoraan vaikuttavat oppilaiden hyvin- tai pahoinvointiin. Kouluissa voitaisiin tukea oppilaiden psyykkistä hyvinvointia ja ehkäistä oireilua sopimalla etukäteen tiettyjä toimintatapoja psyykkisesti oireilevien oppilaiden tilanteisiin sekä säilyttämällä avoin keskustelukulttuuri koulun henkilökunnan kesken.

*”jos aatellaan et ops vaikuttaa siihen, MITÄ koulussa opetetaan, niin tää piilo-ops vaikuttaa siihen, MITEN kouluissa opetetaan. Kyllä ne ratkaisun avaimet on siellä.”*

*”Tehdään sellasia lukujärjestyksiä että lapsilla on hyvä olla, Pidetään opetuksen tasosta kiinni, vaaditaan yhdenmukaisuutta, tasa-arvoa”*

*”ois tosi tärkeätä et ne oltais jo keskusteltu etukäteen opettajankokouksissa eikä vastaa sitten kun tulee tilanne”*

*” Mä näkisin et se vois olla sillä tavalla tuetaan että tehdään tiiviisti yhteistyötä ja tehdään semmosia raameja ja pelisääntöjä et miten me tehdään, miten me tehdään jos oppilas*

*alkaa yhtäkkiä oireileen siellä tunnilla, mihin hän voi mennä, onko jossain joku rauhallinen tila - - on hyvä miettiä sitä tilanteiden ennaltaehkäisyä”*

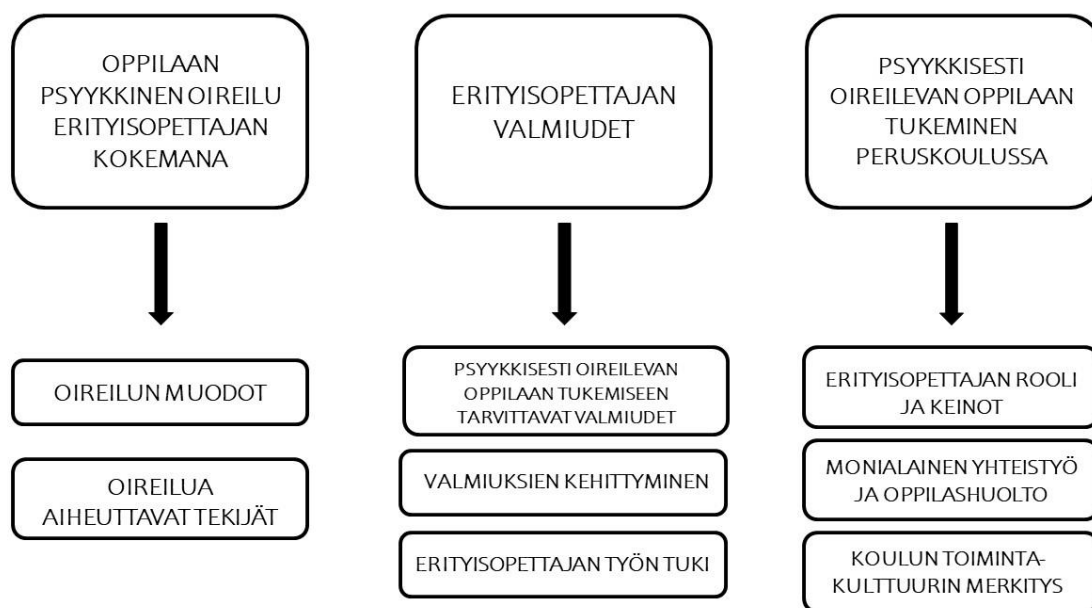
*”se keskustelukulttuuri ois semmosta aika avointa et psysytttäis sopimaan etukäteen niitä asioita niin se ois tärkeitä”*

<b>Pelkistetyt ilmaukset</b>	<b>Alaluokat</b>	<b>Yläluokka</b>
Jokaiselle kaveri Arjen turvallisuus Lämmin yhteisö Lasten havainnointi ja nopea reagointi	Turvallisuus	Koulun toimintakulttuurin merkitys
Oppilaan kuunteleminen Mahdollisuus aikuisen läsnäoloon Kohtaaminen	Kohtaaminen	
Jäsennelty arki Yhteisesti sovitut struktuurit Selkeä päivärytmi, työrauha ja yhteishenki luokissa	Struktuurit	
Lukujärjestys Piilo-opetussuunnitelma Opetuksen taso Tasa-arvo Yhdenmukaisuus Etukäteen sovitut toimintatavat Avoin keskustelukulttuuri	Rakenteelliset tekijät	

Taulukko 10. Koulun toimintakulttuurin merkitys

## 6 Yhteenveto ja johtopäätökset

Tutkimuksen tavoitteena oli selvittää, miten erityisopettajat kokevat oppilaan psyykkisen oireilun ja sen tukemisen peruskoulussa sekä millaisia valmiuksia heillä on tukea psyykkisesti oireilevia oppilaita. Tutkimusaineisto koostuu peruskoulun laaja-alaisten erityisopettajien kokemuksista. Tutkimuksen tulosten mukaan laaja-alainen erityisopettaja kohtaa psyykkisesti oireilevia oppilaita vähintään viikoittain. Erityisopettajankoulutus ei anna valmiuksia psyykkisesti oireilevien oppilaiden kohtaamiseen tai tukemiseen, mutta kokemuksen myötä erityisopettajille on kehittynyt valmiuksia. Laaja-alainen erityisopettaja on tärkeässä roolissa psyykkisesti oireilevien oppilaiden tukemisessa joko suoraan suhteessa oppilaaseen tai välillisesti muokkaamalla opettajien toimintatapoja tai luokan toimintakulttuuria sellaiseksi, että myös psyykkisesti oireileva oppilas pystyy selviytymään koulusta. Psyykkisesti oireilevan oppilaan tukemisessa myös oppilashuolto ja koulun toimintakulttuuri ovat tärkeässä roolissa.



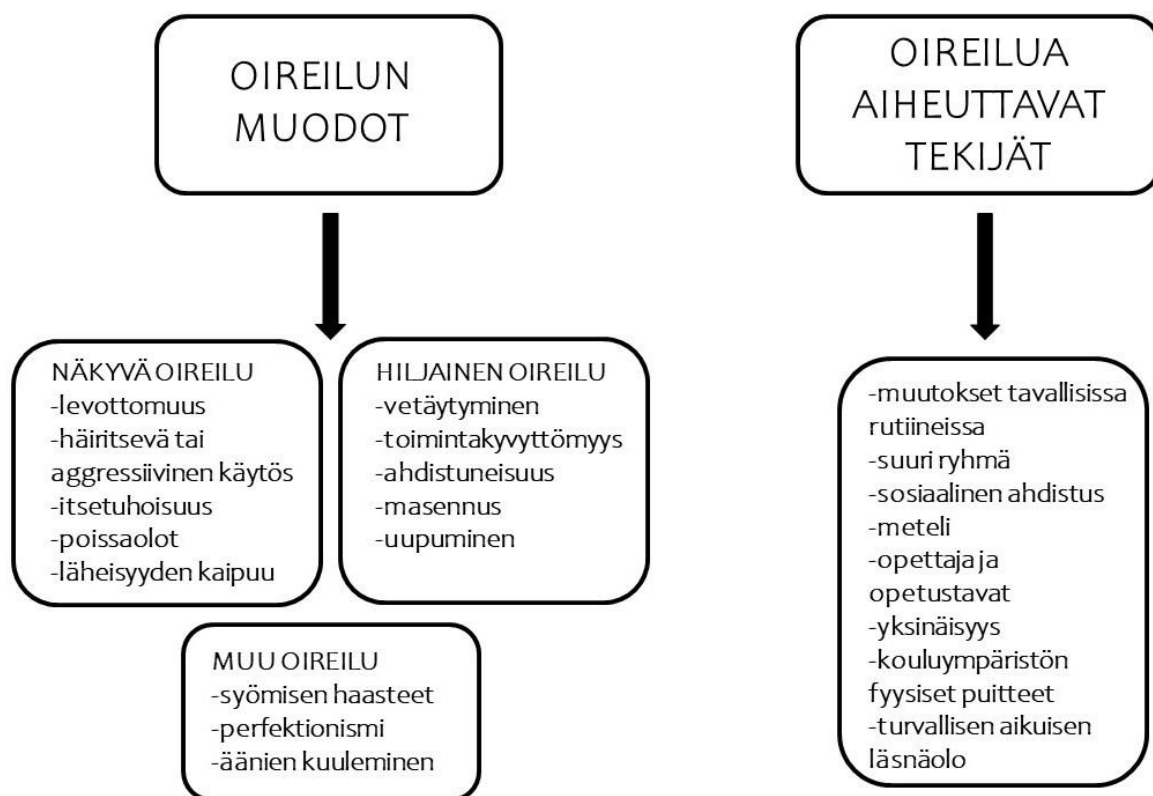
Kuvio 2. Tulokset

**Oppilaan psyykinen oireilu erityisopettajan kokemana.** Tutkimuksen mukaan erityisopettajat kohtaavat psyykkisesti oireilevia oppilaita jopa päivittäin tai vähintään viikoittain. Oppilaiden oireilu näyttäytyy erityisopettajille näkyvänä ja hiljaisena oireiluna. Näkyvää oireilua ovat levottomuus, häiritsevä tai aggressiivinen käytös, itsetuhoisuus, poissaolot sekä läheisyy-

den kaipuu. Hiljaista oireilua ovat vetäytyminen, toimintakyvyttömyys, ahdistuneisuus, masennus ja uupuminen. Muita oireilun muotoja ovat syömiseen liittyvät haasteet, perfektionismi ja äänien kuuleminen.

Erityisopettajien mukaan oireilua aiheuttavia tekijöitä koulussa ovat muutokset tavallisissa rutiineissa, suuret ryhmäkoot, sosiaalinen ahdistus, meteli, opettajat ja opetustavat, yksinäisyys, kouluympäristön fyysiset puitteet sekä turvallisen aikuisen läsnäolo, jolloin oireilun uskaltaa päästää näkyväksi.

Erityisopettajan kokemukset oppilaiden psyykkisestä oireilusta olivat hyvin linjassa keskenään. Suurin osa mainituista oireilun muodoista esiintyi sekä ala- että yläkoulun puolella. Osa mainitsi, että vanhemmilla oppilailla oireilu on näkyvämpää ja voimakkaampaa, mutta toisaalta erään opettajan kokemus oli, että pienillä oireilu on levottomuutta eli näkyvää ja isommilla vetäytymistä eli hiljaista, näkymätöntä oireilua.



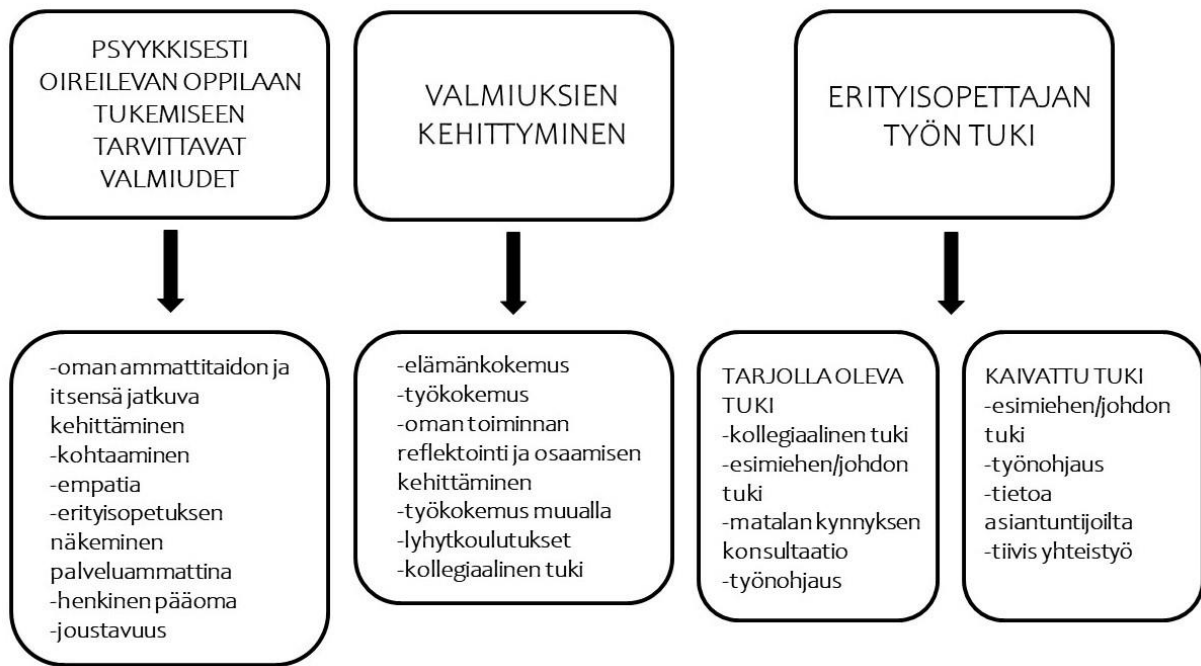
Kuvio 3. Oppilaan psyykkinen oireilu erityisopettajan kokemana

**Erityisopettajan valmiudet.** Tutkimukseen osallistuneet erityisopettajat olivat yksimielisiä siitä, että koulutus ei ole antanut juuri minkäänlaisia valmiuksia psyykkisesti oireilevien oppilaiden kohtaamiseen. Erityisopettajien koulutukset vaihtelivat: kahdella oli sekä luokanopettajan että erityisopettajan koulutus, kahdella sekä erityisopettajan että erityisluokanopettajan koulutus, yhdellä muu koulutus ja sen lisäksi erilliset erityisopettajan opinnot ja yhdellä muu koulutus ja sen lisäksi erilliset luokan- ja erityisluokanopettajan opinnot. Kaikki kokivat kuitenkin, että nykytilanteessa valmiuksia on ehtinyt kehittyä työkokemuksen myötä.

Erityisopettajien kokemuksen mukaan psyykkisesti oireilevien oppilaiden tukemisessa tarvitaan monenlaisia valmiuksia. Tärkeintä on oppilaan kohtaaminen ja yksilöllisten tarpeiden huomaaminen sekä niihin vastaaminen. Erityisopettajan täytyy kehittää jatkuvasti omaa ammattitaitoaan ja osaamistaan, mikä ei tapahdu automaattisesti kokemusvuosien myötä, vaan vaatii jokaisen kokemuksen ja oman toiminnan reflektointia. Erityisopettajalla täytyy olla vahva henkinen pääoma ja valmiudet kohdata psyykkisen oireilun aiheuttamia tunnevyöryjä tai tilanteita. Erityisopettajan täytyy olla joustava ja empaattinen sekä nähdä erityisopetus palveluammattina.

Erityisopettajien edellä kuvatut valmiudet kehittyvät elämäkokemuksen ja työkokemuksen myötä. Työkokemus muualla alaan liittyvässä työssä sekä lyhytkoulutukset ovat kehittäneet valmiuksia. Lisäksi kollegoiden kanssa käydyt keskustelut, oman toiminnan reflektointi ja oman osaamisen kehittäminen vaikuttavat valmiuksien kehittymiseen.

Erityisopettajat saavat melko vähän tukea työlleen, ja kaikki tutkimuksen haastateltavat kokevat kaipaavansa enemmän tukea. Erityisopettajat saavat tukea kollegoilta ja jonkin verran esimieheltä sekä oppilashuollon työntekijöiltä. Osalla erityisopettajista on hyväksi koettu työnohjaus ja osa ajattelee, että siitä voisi olla hyötyä. Erityisopettajat kaipaavat lisää tukea esimiehen ja johdon taholta sekä lisää tietoa ja tiivistä yhteistyötä asiantuntijoiden kanssa.



Kuvio 4. Erityisopettajan valmiudet

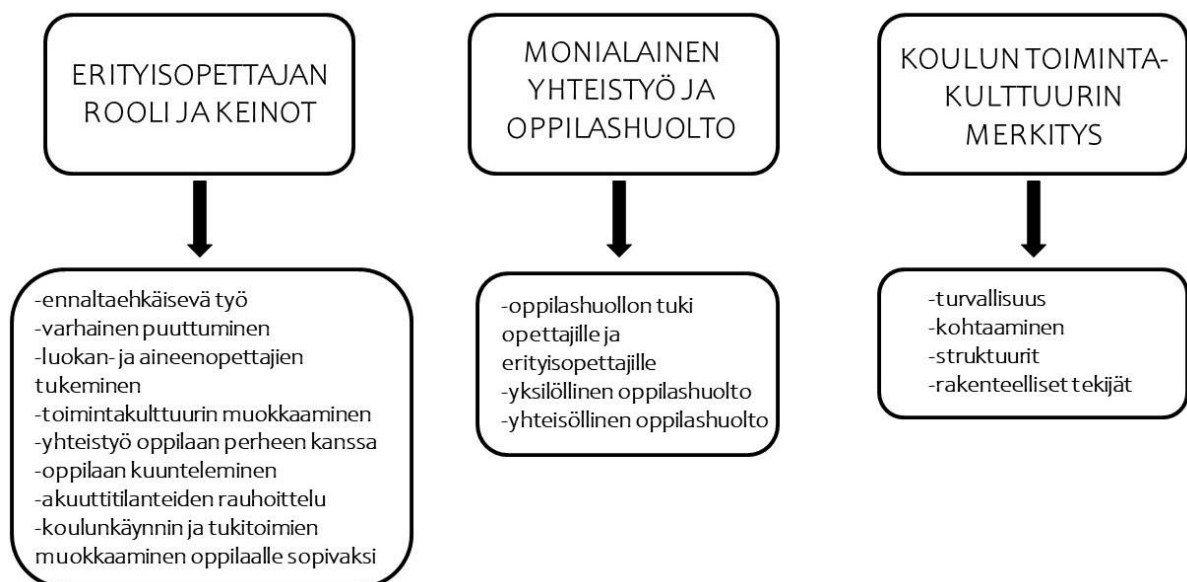
**Psyykkisesti oireilevan oppilaan tukeminen peruskoulussa.** Tutkimukseni mukaan erityisopettajat ovat merkittävässä roolissa oppilaiden psyykkisen oireilun havaitsemisessa ja oireilevien oppilaiden tukemisessa. Erityisopettajien lisäksi myös oppilashuollon työntekijät voivat tukea oppilaita suoraan tai monella tavoin välillisesti. Lisäksi koulun toimintakulttuurin teki-  
jöillä on monia psyykkistä hyvinvointia tukevia tai heikentäviä vaikutuksia.

Erityisopettajat voivat tehdä paljon ennaltaehkäisyyn ja varhaiseen puuttumiseen liittyvää työtä. Luokan- ja aineenopettajien tukeminen, toimintakulttuurin muokkaaminen ja akuuttitilanteiden rauhoittelu ovat tärkeitä erityisopettajan tukikeinoja. Lisäksi tärkeää on oppilaan kuunteleminen ja luottamussuhteen rakentaminen, yhteistyö oppilaan perheen kanssa sekä koulunkäynnin ja tukitoimien muokkaaminen oppilaalle sopivaksi.

Oppilashuollon tuki on tärkeää psyykkisesti oireileville oppilaille. Oppilaat hyötyvät välillisesti siitä, kun oppilashuollon työntekijät konsultoivat opettajia ja erityisopettajia jakamalla omaa asiantuntijuuttaan ja tarjoamalla mahdollisuutta keskusteluun. Yksilöllinen ja yhteisöllinen oppilashuolto ovat myös merkittäviä psyykkisen oireilun tukikeinoja. Yhteisöllisellä oppilashuollolla pyritään ennaltaehkäisemään oireilua ja vahvistamaan psyykkistä hyvinvointia yleisen tason ilmiöihin puuttumalla ja tukitoimia kehittämällä. Yksilöllinen oppilashuolto tarjoaa syvällistä ja yksilökohtaista tukea oppilaalle, jolla on tuen tarvetta.



Koulun toimintakulttuurin merkitys nousi yllättävän suureen rooliin tutkimukseni aineistossa. Erityisopettajien kokemuksen mukaan koulun toimintakulttuurilla voidaan vaikuttaa merkittävästi oppilaiden psyykkiseen hyvin- tai pahoinvointiin. Koulun lämmin ja turvallinen ilmapiiri sekä jokaisen oppilaan mahdollisuus aikuisen läsnä olevaan kohtaamiseen tukevat oppilaan psyykkistä hyvinvointia. Yhteisesti sovitut, selkeät struktuurit koulun toiminnassa, päivärytmissä, työrauhassa sekä yhteishengessä ehkäisevät tai ainakin hillitsevät psyykkistä oireilua. Koulun rakenteellisilla tekijöillä, kuten piilo-opetussuunnitelmalla, opetuksen tasolla, tasa-arvon ja yhdenmukaisuuden toteutumisella sekä avoimella henkilökunnan keskustelukulttuurilla voidaan ennaltaehkäistä oireilua ja tukea psyykkisesti oireilevia oppilaita.



Kuvio 5. Psyykkisesti oireilevan oppilaan tukeminen peruskoulussa

## 7 Pohdinta

Oppilaiden psyykkisen oireilun ajatellaan lisääntyneen viime vuosina, ja aiheeseen liittyen on tehty useita opinnäytetöitä ja tutkimuksia. Suomessa tehtyjä tutkimuksia nimenomaan laaja-alaisen erityisopettajien kokemuksista ja roolista liittyen oppilaiden psyykkiseen oireiluun en ole löytänyt, ja halusin omalla tutkimuksellani lähteä vastaamaan tähän tarpeeseen. Kun laitoin tutkimushaastattelukutsun kahteen erityisopettajien Facebook-ryhmään, huomasin, miten tärkeänä aihetta erityisopetuksen ammattilaisten keskuudessa pidetään. Kiinnostuneita haastateltavia tuli hetkessä yli tarpeen, ja kaikki mukaan otetut haastateltavat toivoivat saavansa lukea tutkimuksen sen valmistuttua. Haastattelukutsun julkaisuun tuli myös useita kommentteja liittyen siihen, miten tärkeästä aiheesta on kyse.

Tutkimukseni aineisto koostuu kuudesta haastattelusta (n=6), jotka ovat sisällöltään hyvin laajoja ja monipuolisia. Aineistoa kertyi niin runsaasti, että sitä oli karsittava reilusti analyysivaiheessa voidakseni keskittyä syvällisemmin tiettyihin teemoihin ja nostaa ne tarkemmin esille. Tutkimukseni on laadullinen ja koskee tutkittavien omia kokemuksia, eikä tuloksia ole tarkoitus yleistää koskemaan kaikkia laaja-alaisia erityisopettajia, joten mielestäni aineistoa oli tarpeeksi gradututkielman kokoiseen työhön. Tutkimukseen osallistuneet erityisopettajat hakeutuivat haastatteluun vapaaehtoisesti ja osoittivat selvää kiinnostusta aiheeseen. Haastattelukutsu laitettiin kahteen erityisopettajien Facebook-ryhmään, joten voidaan olettaa, että tutkittavat ovat kiinnostuneita alaansa liittyvästä keskustelusta ja sillä tavoin aktiivisia ammatissaan.

Tutkimukseni mukaan erityisopettajat kohtaavat psyykkisesti oireilevia oppilaita vähintään viikoittain, jopa päivittäin. Tutkimuksessa ei kysytty, uskovatko he oppilaiden psyykkisen oireilun lisääntyneen, mutta osa mainitsi, että psyykkiset oireet näkyvät kouluympäristössä aiempaa enemmän. Pitkään eri tutkimuksissa on todettu, että noin 15-25 prosenttia lapsista ja nuorista kärsii psyykkisestä oireilusta, mutta viitteitä oireilun systemaattisesta lisääntymisestä ei ole havaittavissa (Kaltiala-Heino ym., 2015). Mielikuva oireilun lisääntymisestä voi johtua siitä, että tietoisuus oireilusta, mielenterveyden häiriöistä sekä niiden hoitamisesta on viime vuosina lisääntynyt (Kaltiala-Heino ym., 2015).

Tutkimukseni keskittyy laaja-alaisen erityisopettajan omiin mahdollisuuksiin ja valmiuksiin tukea psyykkisesti oireilevaa oppilasta sekä näkemyksiin siitä, millä muilla keinoin tällaisia oppilaita voidaan peruskoulussa tukea. Oppilaiden psyykkinen oireilu on vaikeasti määriteltävä käsite, joten halusin ottaa tutkimukseeni teoriapohjaa lasten ja nuorten mielenterveyden häiri-

öistä ja diagnooseista, sillä usein oireilu liittyy johonkin niistä. Lisäksi halusin selvittää erityisopettajien kokemuksia oppilaiden psyykkisestä oireilusta, jotta saadaan heidän kokemusmaailmastaan kuva siitä, millaisten oppilaiden tukemisesta on kyse. Erityisopettajat kokivat, ettei mahdollisella diagnoosilla ole merkitystä, vaan oireilu on jotain sellaista, mikä haittaa oppilaan normaalia toimintaa kouluympäristössä. Tutkimukseni tulosten mukaan peruskouluikäisen oppilaan psyykkinen oireilu näyttäytyy erityisopettajille näkyvänä tai hiljaisena oireiluna. Psyykkistä oireilua kuvailtiin levottomuutena, häiritsevänä tai aggressiivisena käytöksenä, itsetuhoisuutena, poissaoloina, läheisyyden kaipuuna, vetäytymisenä, toimintakyvyttömyytenä, ahdistuneisuutena, masennuksena, uupumisena sekä syömisen haasteina, perfektionismina ja äänien kuulemisena. Tutkimukseeni osallistuneiden erityisopettajien kokemus oppilaan psyykkisestä oireilusta on hyvin samankaltainen kuin muissa tutkimuksissa (ks. mm. Ojala, 2017).

Tutkimukseni mukaan oireilua aiheuttavia tekijöitä koulussa ovat muutokset tavallisissa rutiineissa, suuret ryhmäkoot, sosiaalinen ahdistus, meteli, yksinäisyys, opettaja ja opetustavat sekä kouluympäristön fyysiset puitteet. Erityisopettajien mukaan psyykkiseen oireiluun taipuvainen oppilas hyötyy tutuista rutiineista, selkeästä päivästrukturista sekä turvallisista ja pysyvistä aikuissuhteista. Keltikangas-Järvisen (2004) mukaan psyykkinen oireilu syntyy yksilön ja hänen ympäristönsä välisessä suhteessa. Koulussa oireilua voi aiheuttaa ympäristön odotusten ja yksilön edellytysten ristiriidat (2004). Tämä tukee tutkimukseni tulosta siitä, että muutokset tavallisissa rutiineissa voivat laukaista oireilun. Oppilas ei yhtäkkiä osaa tai tiedä, miten hänen tulisi toimia, ja se laukaisee oireilun. Keltikangas-Järvisen (2004) mukaan myös ristiriidat oppilaan ja opettajan arvomaailman välillä voivat aiheuttaa oireilua. Tutkimukseni mukaan erityisesti yläkouluikäiset nuoret kokivat opettajista ja opetustavoista johtuvaa ahdistusta. Koulun rakenteelliset tekijät, kuten suuret ryhmäkoot ja meteli voivat aiheuttaa oireilua (Keltikangas-Järvinen, 2004), kuten myös tutkimukseni tuloksista nähdään.

Tutkimukseni tulosten mukaan erityisopettajankoulutus ei kehitä valmiuksia tukea psyykkisesti oireilevia oppilaita. Valmiudet kehittyvät työkokemuksen ja muualta itse hankitun osaamisen kautta. Muiden tutkimusten mukaan peruskoulun opettajat kokevat, että heillä ei ole riittävästi tietoa ja osaamista toimia psyykkisesti oireilevien oppilaiden kanssa (ks. mm. Ojala, 2017), eikä opettajankoulutuksesta sellaista tietoa ja osaamista saa (Algozzine ym., 2008). Tutkimukseeni osallistuneet erityisopettajat kokivat, että kokemusvuosien myötä heille on kehittynyt valmiuksia ja tällä hetkellä he kokevat, että heillä on jonkin verran tietoa ja osaamista kohdata ja tukea psyykkisesti oireilevia oppilaita. Tutkimukseni osallistujat hakeutuivat tutki-

mukseen vapaaehtoisesti ja pitivät aiheita tärkeinä, joten voi olla, että tutkimukseen hakeutuivat vain sellaiset erityisopettajat, jotka ovat aktiivisesti reflektoineet kokemuksiaan ja kehittäneet omia valmiuksiaan. Kaikki laaja-alaiset erityisopettajat eivät kuitenkaan välttämättä näin koe pitkästä työkokemuksesta huolimatta. Lisäksi kaikki tutkimukseeni osallistuneet erityisopettajat kertoivat kaipaavansa työnsä tueksi lisää tietoa ja yhteistyötahoja siitä huolimatta, että valmiuksia on kehittynyt.

Useiden eri tutkimusten mukaan opettajilla olisi hyvät mahdollisuudet havaita oppilaiden psyykkistä oireilua ja tukea psyykkistä hyvinvointia koulun arjessa (Ojala, 2017; Tamminen ym., 2016; Dods, 2013; Adelman & Taylor, 2012). Tutkimuksissa on havaittu, että psykiatrisen osaamisen hyödyntäminen opetusryhmässä auttaa opettajaa löytämään ja huomioimaan myös sisäänpäin oireilevia oppilaita (Ojala, 2017). Tutkimukseni tulosten mukaan laaja-alainen erityisopettaja on merkittävässä roolissa psyykkisesti oireilevien oppilaiden tukemisessa. He kuitenkin kokevat, että koulutus ei anna valmiuksia tähän, vaan kokemusvuodet ja aktiivinen itsensä kehittäminen sekä oman toiminnan reflektointi on tuonut valmiuksia. Myös muissa tutkimuksissa on todettu, ettei opettajankoulutus tarjoa riittävästi tietoa mielenterveyteen ja psyykkiseen oireiluun liittyen (Wu ym., 2020; Algozzine ym., 2008). On mielenkiintoista pohdita, missä määrin psykiatrisen osaamisen tulisi löytyä opettajalta, ja missä määrin opettajat ja erityisopettajat tarvitsevat työnsä tueksi muita asiantuntijoita.

Tutkimukseni erityisopettajat kokivat kaipaavansa työnsä tueksi tiivistä yhteistyötä eri alojen asiantuntijoiden kanssa. Heidän kokemustensa mukaan tiivis monialainen yhteistyö koulun arjessa tukisi oppilaiden psyykkisen oireilun havaitsemista riittävän varhain. Kun arjessa olisi psykiatrisen osaamisen ammattilainen havaitsemassa psyykkisen oireilun merkkejä, erityisopettaja voisi keskittyä omaan asiantuntijuuteensa: oppimisvaikeuksien havaitsemiseen ja tukemiseen. Tarvittaisiin siis riittäviä oppilashuollon resursseja, jotta oppilaille voitaisiin mahdollistaa tarvittava tuki (Marttunen & Suvisaari, 2017). Toisaalta tutkimukseni tulosten mukaan erityisopettajat kokevat tarvitsevansa itse lisää tietoa ja ymmärrystä psyykkisestä oireilusta sekä psyykkisen hyvinvoinnin tukemisesta. Näin he voisivat entistä paremmin tukea oppilaita, joilla havaitsevat psyykkistä oireilua. VETURI-hankkeen (Kokko ym., 2014) kartoituksen mukaan opettajat kaipaavat täydennyskoulutusta nimenomaan lasten ja nuorten psyykkisten sairauksien ja ongelmien havaitsemiseen ja oppilaiden tukemiseen sekä tietoa siitä, milloin ja miten tilanteisiin tulisi puuttua ja mihin oireilevat oppilaat tulisi ohjata.

Tutkimukseni tulosten mukaan erityisopettajat kokevat työnohjauksen ja kollegoiden kanssa käydyt keskustelut hyödylliseksi. Erään tutkimuksen mukaan (Graham ym., 2011) opettajien täytyy ylläpitää ja vahvistaa omaa psyykkistä hyvinvointia voidakseen tukea oppilaita. Tutkimukseni mukaan työnohjaukselliset keskustelut tukevat opettajan työtä ja psyykkisesti oireilevien oppilaiden kanssa toimimista.

Tutkimukseni mukaan erityisopettaja on merkittävässä roolissa niin psyykkisen oireilun havaitsemisessa kuin oireilevan oppilaan tukemisessakin. Vaikka erityisopettajat kokivat tarvitsevänsä tukea ja lisää tietoa oireilevien oppilaiden kanssa työskentelyyn, he kokivat olevansa avainasemassa heidän tukemisessaan. Erityisopettaja voi tukea oppilaita joko suoraan tai moin keinoin välillisesti tukemalla luokan- ja aineenopettajia työssään. Erityisopettajan tehtävään kuuluu sovittaa koulunkäyntiä ja tukimuotoja sopiviksi sellaisille oppilaille, jotka eivät jostain syystä pysty osallistumaan muun ryhmän mukana tai tarvitsevat tukea oppimiseen (Laatikainen, 2011; Talala, 2019). Tutkimukseni tulosten mukaan erityisopettajan tärkeä tehtävä on muokata luokan ja koulun toimintakulttuuria sellaiseksi, että se tukee oppilaiden psyykkistä hyvinvointia ja sopeutumista. Lisäksi yksittäisten oppilaiden kohdalla on tärkeää muokata koulunkäyntiä ja tukitoimet sellaisiksi, että myös psyykkisesti oireileva oppilas pystyy selviytymään koulusta. Erityisopettajan tehtävänä on antaa opettajalle lisää tietoa erilaisista eriyttämisen tavoista (Laatikainen, 2011).

Leskisenojan ja Sandbergin (2019) mukaan positiivinen koulukulttuuri rakentuu muun muassa laadukkaiden ihmissuhteiden sekä hyvän kodin ja koulun välisen yhteistyön pohjalta. Tutkimukseni mukaan erityisopettajat kokevat tärkeänä sen, että psyykkisesti oireilevan oppilaan ja opettajan välille muodostuu luottamussuhde, jossa oppilas kokee tulevaisuuden kohdatuksi ja kuululuksi. Tämän jälkeen oppilasta on mahdollista tukea ja auttaa. Lisäksi on tärkeää tehdä yhteistyötä oppilaan perheen kanssa ja kunnioittaa niitä tapoja ja näkökulmia, joita perheellä on.

Erään tutkimuksen mukaan koulu voi toiminnallaan ja toimintakulttuurillaan edistää oppilaiden yhdenvertaisuutta, tasoittaa hyvinvointieroja, tukea psyykkistä hyvinvointia ja tarjota tukea sitä tarvitseville (Wiss ym., 2017a). Tutkimuksessani nousi selvästi esille se, miten paljon koulun toimintakulttuurin valinnoilla on vaikutusta oppilaiden hyvinvointiin. Erityisopettajien kokemuksen mukaan koulun lämmin ja turvallinen ilmapiiri sekä mahdollisuus aikuisen läsnäolevaan kohtaamiseen tukevat oppilaiden hyvinvointia. Lisäksi koulun rakenteellisilla tekijöillä voidaan ennaltaehkäistä oireilua sekä tukea psyykkisesti oireilevia oppilaita.

Vaikka viime vuosien tutkimuksissa ei ole nähtävissä selkeää kasvua lasten ja nuorten psyykkisen oireilun lisääntymiselle (Kaltiala-Heino ym., 2015), tutkimukseni tulosten mukaan kentältä nouseva käsitys kuitenkin kertoo, että oireilun määrä kouluympäristössä näyttää lisääntyneen. Erityisopettajien roolia psyykkisesti oireilevien oppilaiden tukemisessa voisi tutkia lisää laajentamalla otosta, jolloin saataisiin monipuolisempi ja yleistettävämpi käsitys erityisopettajien kokemuksista ja valmiuksista. Tämän tutkimuksen tuloksiin on voinut vaikuttaa erityisopettajien vapaaehtoinen valikoituminen ja kiinnostus tutkimuksen aiheeseen. Tutkimukseni tulosten mukaan myös oppilashuollon toimilla voidaan ennaltaehkäistä ja havaita oireilua sekä tukea psyykkisesti oireilevia oppilaita. Sen osuus jäi tässä tutkimuksessa melko pieneksi, mutta olisi mielenkiintoista tutkia monialaisen yhteistyön ja oppilashuollon tuen toteutumista käytännössä sekä oppilashuollon resursseja psyykkisesti oireilevien oppilaiden kohdalla. Oireilun lisääntymisen rinnalla mediassa puhutaan opettajien työssä jaksamisesta. Jotta opettajat voivat tukea oppilaita kokonaisvaltaisesti, tulee opettajien itse voida hyvin työyhteisössään (Sajaniemi ym., 2015). Olisi kiinnostavaa tutkia, millä tavoin psyykkisesti oireilevien oppilaiden kanssa toimivien opettajien, erityisopettajien ja oppilashuollon henkilöstön työssä jaksamista voisi tukea.

Kokonaisuudessaan näen, että tutkimukseni on vastannut alussa määrittelemääni tavoitteeseen hyvin. Tutkimukseni johtopäätöksistä saadaan kuva erityisopettajien kokemuksista peruskoulun oppilaiden psyykkisestä oireilusta, erityisopettajan omista valmiuksista sekä peruskoulun mahdollisuuksista tukea psyykkisesti oireilevaa oppilasta. Teoreettinen pohja tuki tutkimusprosessia ja johtopäätöksiä, ja valitut menetelmät toimivat tutkimuksessa hyvin.

Tutkimukseni tulokset ovat yhteiskunnallisesti merkittäviä, sillä oppilaiden psyykkinen oireilu on ajankohtainen ja huolta herättävä aihe. Tuloksia ei voida yleistää koskemaan kaikkia laajalaisia erityisopettajia, mutta tutkimus antaa näkökulmaa peruskoulun psyykkisesti oireilevien oppilaiden vanhemmille, opettajille ja muille ammattilaisille.

## Lähteet

- Aalto-Setälä, T. & Marttunen, M. (2007). Nuoren psyykkinen oireilu - häiriö vai normaalia kehitystä? *Duodecim* 2007(123), 207–213. Saatavilla: <https://www.terveyskirjasto.fi/xmedia/duo/duo96233.pdf>. Viitattu: 9.4.2019.
- Adelman, H. S. & Taylor, L. (2012). Mental health in schools: Moving in new directions. *Contemporary School Psychology* 16, 9-18.
- Ahtola, A. (2017). Koulun arjen pitäisi tukea mielenterveyttä. *Potilaan lääkärilehti* 13. Saatavilla: <https://www.potilaanlaakarilehti.fi/kommentit/koulun-arjen-pitaisi-tukea-mielenterveytta/>. Viitattu: 22.7.2019.
- Ahtola, A. (2016). Koulu hyvinvoinnin rakentajana. Teoksessa: Ahtola, A. (toim.). *Psyykkinen hyvinvointi ja oppiminen*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Algozzine, K., Christian, C., Marr, M. B., McClanahan, T. & White, R. (2008). Demography of Problem Behavior in Elementary Schools. *Exceptionality* 16 (2), 93–104.
- Alisic, E. (2012). Teachers' Perspectives on Providing Support to Children After Trauma: A Qualitative Study. *School Psychology Quarterly* 27 (1), 51-59.
- Almqvist, F. (2004a). Bio-psykososiaalinen viitekehys. Teoksessa: Moilanen, I., Räsänen, E., Tamminen, T., Almqvist, F., Piha, J. & Kumpulainen, K. (toim.). *Lasten- ja nuorisopsykiatria*. Helsinki: Duodecim. 16-19.
- Almqvist, F. (2004b). Psyykkinen kehitys eri ikäkausina: Leikki-ikä ja varhainen kouluikä. Teoksessa: Moilanen, I., Räsänen, E., Tamminen, T., Almqvist, F., Piha, J. & Kumpulainen, K. (toim.). *Lasten- ja nuorisopsykiatria*. Helsinki: Duodecim. 42-46.
- Aronen, E. & Lindberg, N. (2016). Lasten ja nuorten käytöshäiriöt. Teoksessa: Kumpulainen, K., Aronen, E., Ebeling, H., Laukkanen, E., Marttunen, M., Puura, K. & Sourander, A. (toim.). *Lastenpsykiatria ja nuorisopsykiatria*. Helsinki: Duodecim. 254-263.
- Dods, J. (2013). Enhancing understanding of the nature of supportive schoolbased relationships for youth who have experienced trauma. *Canadian Journal of Education* 36 (1), 71-95.
- Eskola, J., Lätti, J. & Vastamäki, J. (2018). Teemahaastattelu: Lyhyt selviytymisopas. Teoksessa: Valli, R. (toim.). *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle*. (5. Uud. P.) Jyväskylä: PS-kustannus. 27-51.
- Eskola, J. & Suoranta, J. (2014). Johdatus laadulliseen tutkimukseen (10. painos). Tampere: Vastapaino.

- Graham, A., Phelps, R., Maddison, C. & Fitzgerald, R. (2011). Supporting children's mental health in schools: teacher views. *Teachers and Teaching*, 17 (4), 479-496.
- Haasjoki, E. & Ollikainen, T. (2010). *Mikä sun mieltä painaa? Kriisit nuoruudessa ja mielenterveyden tukeminen koulussa*. Suomen mielenterveysseura.
- Harju, H. & Kellokoski, L. (2020). *Luokanopettajien käsityksiä psyykkisen oireilun esiintymisestä ja tukemisesta alakoulussa*. Jyväskylä: Pro gradu -tutkielma.
- Helin, L. (2016). *Psyykkisesti oireilevien lasten ja nuorten kohtaaminen – ammattilaisten näkökulma*. Pro gradu –tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Saatavilla: <https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/49873/URN-NBN-fi-jyu-201605212646.pdf?sequence=4&isAllowed=y>. Viitattu: 22.7.2019.
- Helsingin Sanomat (29.3.2017). *Jopa yli 20 prosenttia koululaisista oireilee psyykkisesti – opettajat ovat usein neuvottomia, kertoo tutkija*. Saatavilla: <https://www.hs.fi/hyvinvointi/art-2000005146746.html>. Viitattu: 22.6.2019.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. (2013). Tutki ja kirjoita (15.-17. painos). Porvoo: Tammi.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. (2008). *Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. Helsinki: Gaudeamus.
- Honkanen, M., Moilanen, I., Taanila, A., Hurtig, T., & Koivumaa-Honkanen, H. (2010). Luokanopettaja lapsen mielenterveyden edistäjänä ja ennustajana. *Duodecim* 126(3), 277-82.
- Huhtinen, A. & Tuominen, J. (2020). Fenomenologia. Ihmisten kokemukset tutkimuksen kohteena. Teoksessa: Puusa, A., Juuti, P. & Aaltio, I. (toim.). *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät*. Helsinki: Gaudeamus. E-kirja.
- Husserl, E. (1995) Fenomenologinen idea. Viisi luentoa. Helsinki: Loki-kirjat.
- Husu, J. & Toom, A. (2016). *Opettajat ja opettajankoulutus – suuntia tulevaan. Selvitys ajan-kohtaisesta opettaja- ja opettajankoulutustutkimuksesta opettajankoulutuksen kehittämisohjelman laatimisen tueksi*. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2016:33.
- Jakonen, S. (2006). Nuoren ongelmien kohtaaminen: Kouluterveydenhuollon merkitys. Teoksessa: Laukkanen, E., Marttunen, M., Miettinen, S. & Pietikäinen, M. (toim.). *Nuoren psyykkisten ongelmien kohtaaminen*. Helsinki: Duodecim. 156-164.
- Juuti, P. & Puusa, A. (2020). Laadullisen tutkimuksen luotettavuus. Teoksessa: Puusa, A. & Juuti, P. (toim.). *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät*. Helsinki: Gaudeamus.



- Kaltiala-Heino, R., Marttunen, M. & Fröjd, S. (2015). Lisääntyvätkö nuorten mielenterveysongelmat? *Suomen lääkirilehti*, 70(26–32), 1908-1912. Saatavilla: <https://docplayer.fi/4635496-Lisaantyyvatko-nuorten-mielenterveyden-ongelmat.html>. Viitattu: 10.7.2019.
- Kaltiala-Heino, R., Ranta, K., & Fröjd, S. (2010). Nuorten mielenterveys koulumaailmassa. *Duodecim*, 126(17), 2033-9.
- Karlsson, L., Marttunen, M. & Kumpulainen, K. (2016). Lasten ja nuorten mielialahäiriöt: Lasten ja nuorten masennus. Teoksessa: Kumpulainen, K., Aronen, E., Ebeling, H., Laukkanen, E., Marttunen, M., Puura, K. & Sourander, A. (toim.). *Lastenpsykiatria ja nuorisopsykiatria*. Helsinki: Duodecim. 295-302.
- Keltikangas-Järvinen, L. (2004). *Temperamentti: ihmisen yksilöllisyys*. Helsinki: WSOY.
- Kokko, T., Pesonen, H., Polet, J., Kontu, E., Ojala, T. & Pirttimaa, R. (2014). *Erityinen tuki perusopetuksen oppilaille, joilla tuen tarpeen taustalla on vakavia psyykkisiä ongelmia, kehitysvamma- tai autismin kirjon diagnoosi*. Jyväskylä: VETURI-hankkeen kartoitus 2013.
- Kontio, M. (2013). *Jaetun ymmärryksen rakentuminen moniammatillisten oppilashuoltoryhmien kokouksissa*. Akateeminen väitöstutkimus. Oulun yliopisto.
- Kumpulainen, K. (2004). Häiriöiden esiintyvyys ja luokittelu: Epidemiologia ja häiriöiden jatkuvuus. Teoksessa: Moilanen, I., Räsänen, E., Tamminen, T., Almqvist, F., Piha, J. & Kumpulainen, K. (toim.). *Lasten- ja nuorisopsykiatria*. Helsinki: Duodecim. 130-135.
- Kurvinen, H. (2019). *Yläkouluikäisten nuorten psyykinen oireilu aineenopettajien silmin*. Pro gradu –tutkielma. Oulun yliopisto. Saatavilla: <http://jultika.oulu.fi/files/nbnfioulu-201905252100.pdf>. Viitattu: 19.7.2019.
- Laatikainen, P. (2011). *Laaja-alainen erityisopetus alaluokilla*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Laine, T. (2018). Miten kokemusta voidaan tutkia?: fenomenologinen näkökulma. Teoksessa: Valli, R. (toim.). *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. Jyväskylä: PS-kustannus. 29-50.
- Laitinen, K. & Hallantie, M. (2011). *Huomisen hyvinvointia – Kehys oppilashuollon kehittämiseksi*. Opetushallitus oppaat ja käsikirjat 19/2011. Saatavilla: [https://www.oph.fi/julkaisut/2011/huomisen\\_hyvinvointia](https://www.oph.fi/julkaisut/2011/huomisen_hyvinvointia). Viitattu: 18.7.2019.
- Leskisenoja, E. & Sandberg, E. 2019. Positiivinen pedagogiikka ja nuorten hyvinvointi. Jyväskylä: PS-kustannus.

- Lämsä, A-L. (2009a). Lasten ja nuorten suhde kouluun. Teoksessa: Lämsä, A-L. (toim.). *Mun on paha olla. Näkökulmia lasten ja nuorten psyykkiseen hyvinvointiin*. Jyväskylä: PS-kustannus. 33-58.
- Lämsä, A-L., Kiviniemi, L. & Pönkkö, M-L. (2009b). Kiusatun leima ja itsetuhoisen elämäntapa. Teoksessa: Lämsä, A-L. (toim.). *Mun on paha olla. Näkökulmia lasten ja nuorten psyykkiseen hyvinvointiin*. Jyväskylä: PS-kustannus. 97-110.
- Lönnqvist, J. & Lehtonen, J. (2017). Psykiatria ja mielenterveys. Teoksessa J. Lönnqvist, M. Henriksson, M. Marttunen & T. Partonen (toim.) *Psykiatria*. 12. uudistettu painos. Helsinki: Duodecim. 18-42.
- Marttunen, M., Haravuori, H. & Santalahti, P. (2014). Lasten ja nuorten mielenterveys ja syrjäytyminen. *Sosiaalilääketieteellinen Aikakauslehti*, 51 (3), 143-145. Saatavilla: <https://journal.fi/sla/article/view/48317>. Viitattu: 22.7.2019.
- Marttunen, M. & Kaltiala-Heino, R. (2017). Nuorisopsykiatria. Teoksessa J. Lönnqvist, M. Henriksson, M. Marttunen & T. Partonen (toim.) *Psykiatria*. 12. uudistettu painos. Helsinki: Duodecim, 652-681.
- Marttunen, M. & Suvisaari, J. (2017). *Nuorten mielenterveys*. Verkkodokumentti. Saatavilla: <https://www.eduskunta.fi/FI/vaski/JulkaisuMetatieto/Documents/EDK-2017-AK-109205.pdf>. Viitattu: 12.7.2019.
- Mikkola, A. & Välijärvi, J. (2014). Tulevaisuuden opettajuus ja opettajankoulutus. Teoksessa: Jokinen, H., Taajamo, M. & Välijärvi, J. (toim.). *Pedagoginen asiantuntijuus liikkeessä ja muutoksessa – huomisen haasteita*. Jyväskylän yliopisto. 55-66.
- MTV Uutiset (2.2.2020). *Alle 13-vuotiaiden psyykkiset häiriöt yleistyneet ja oireilu on yhä vakavampaa, läheteissä hurja kasvu – ”Väkivaltainen käyttäytyminen on entistä rajumpaa ja vaikeammin hallittavaa”*. Saatavilla: <https://www.mtvuutiset.fi/artikkeli/alle-13-vuotiaiden-psyykkiset-hairiot-yleistyneet-ja-oireilu-on-yha-vakavampia-laheteissa-hurja-kasvu-vakivaltainen-kayttaytyminen-on-entista-rajumpaa-ja-vaikeammin-hallittavaa/7709244#gs.hy35c3>. Viitattu: 9.10.2020.
- Moilanen, I. (2004a). Tunne-elämän häiriöt: Ahdistuneisuushäiriöt. Teoksessa: Moilanen, I, Räsänen, E., Tamminen, T., Almqvist, F., Piha, J. & Kumpulainen, K. (toim.). *Lasten- ja nuorisopsykiatria*. Helsinki: Duodecim. 201-208.
- Moilanen, I. (2004b). Käyttäytymisen häiriöt: Käytöshäiriöt. Teoksessa: Moilanen, I, Räsänen, E., Tamminen, T., Almqvist, F., Piha, J. & Kumpulainen, K. (toim.). *Lasten- ja nuorisopsykiatria*. Helsinki: Duodecim. 265-274.
- Määttä, K. & Uusiautti, S. (2012). Pedagogical authority and pedagogical love – connected or incompatible. *International Journal of Whole Schooling* 8 (1), 21-39.
- Niikko, A. (2003) *Fenomenografia kasvatustieteellisessä tutkimuksessa*. Joensuun Yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia. N:o 85.

- Ojala, T. (2017). *Kun perusopetuksen oppilaat oireilevat psyykkisesti. Opettajien kokemuksia*. Väitöstutkimus. Jyväskylän yliopisto.
- Opetushallitus. (2016). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014*. Saatavilla: [https://www.oph.fi/saadokset\\_ja\\_ohjeet/opetussuunnitelmien\\_ja\\_tutkintojen\\_perusteet/perusopetus](https://www.oph.fi/saadokset_ja_ohjeet/opetussuunnitelmien_ja_tutkintojen_perusteet/perusopetus). Viitattu 16.7.2019.
- Opetus- ja kulttuuriministeriö (OKM). (2014). *Oppimisen ja hyvinvoinnin tuki. Selvitys kolmiportaisen tuen toimeenpanosta*. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2014:2. <http://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/75235/okm02.pdf>
- Oppilas- ja opiskelijahuoltolaki. (1287/2013). Saatavilla: <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2013/20131287>. Viitattu: 18.7.2019.
- Perusopetuslaki. (628/1998). Saatavilla: <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628>. Viitattu 16.7.2019.
- Pulkkinen, J. & Jahnukainen, M. (2015). Erityisopetuksen järjestäminen ja resurssit kunnissa lakimuutosten jälkeen. Teoksessa: Jahnukainen, M., Kontu, E., Thuneberg, H. & Vainikainen, M-P. (toim.). *Erityisopetuksesta oppimisen ja koulunkäynnin tukeen*. Jyväskylä: Suomen kasvatustieteellinen seura ry. 79-106.
- Puusa, A. & Juuti, P. (2011). Mitä laadullinen tutkimus on? Teoksessa: A. Puusa & P. Juuti (toim.). *Menetelmäviidakon raivaajat: Perusteita laadullisen tutkimuslähestymistavan valintaan*. Helsinki: JTO. 47-57.
- Ranta, K., Parhiala, P., Pelkonen, R., Seppälä T., Mäklin, S., Haula T., Nikula, M., Mäkinen, M., Rintamäki, T. & Marttunen, M. (2018). *Nuorten masennus, mielenterveyden hoitoketjut ja näyttöön perustuvan hoidon integroitu implementaatio perustasolle*. Valtioneuvoston selvitys- ja tutkimustoiminnan julkaisusarja 90/2017.
- Ranta, K. & Koskinen, M. (2016). Ahdistuneisuushäiriöt. Teoksessa: Kumpulainen, K., Aro-nen, E., Ebeling, H., Laukkanen, E., Marttunen, M., Puura, K. & Sourander, A. (toim.). *Lastenpsykiatria ja nuorisopsykiatria*. Helsinki: Duodecim. 264-279.
- Rantanen, P. (2004). Psyykkinen kehitys eri ikäkausina: Nuoruusikä. Teoksessa: Moilanen, I, Räsänen, E., Tamminen, T., Almqvist, F., Piha, J. & Kumpulainen, K. (toim.). *Lasten- ja nuorisopsykiatria*. Helsinki: Duodecim. 46-49.
- Reinke, W. M., Stormont, M., Herman, K. C., Puri, R., & Goel, N. (2011). Supporting children's mental health in schools: Teacher perceptions of needs, roles, and barriers. *School Psychology Quarterly*, 26(1), 1-13.
- Ruutu, P. (2019). *Psykiatrisessa erikoissairaanhoidossa hoidettujen lasten ja nuorten koulunkäynnin tukeminen perusopetuksessa ja sairaalaopetuksen koetut vaikutukset koulunkäyntiin*. Helsingin yliopisto: Akateeminen väitöskirja. Saatavilla: <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-51-5547-4>.

- Räsänen, E. (2004a). Mielialahäiriöt ja itsetuhokäyttäytyminen. Teoksessa: Moilanen, I, Räsänen, E., Tamminen, T., Almqvist, F., Piha, J. & Kumpulainen, K. (toim.). *Lasten- ja nuorisopsykiatria*. Helsinki: Duodecim. 218-232.
- Räsänen, E. (2004b). Äkilliset stressireaktiot ja sopeutumishäiriöt. Teoksessa: Moilanen, I, Räsänen, E., Tamminen, T., Almqvist, F., Piha, J. & Kumpulainen, K. (toim.). *Lasten- ja nuorisopsykiatria*. Helsinki: Duodecim. 233-239.
- Sajaniemi, N., Suhonen, E., Nislin, M. & Mäkelä, J. E. (2015). *Stressin säätely: kehityksen, vuorovaikutuksen ja oppimisen ydin*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Santalahti, P. & Marttunen, M. (2014). Lasten ja heidän vanhempiensa mielenterveys. Teoksessa J. Lammi-Tastula & S. Karvonen (toim.) *Lapsiperheiden hyvinvointi 2014*. Tampere: Terveyden ja hyvinvoinnin laitos, 184–194.
- Santalahti, P., & Sourander, A. (2008). Onko lasten psykiatrinen sairastavuus lisääntynyt? *Duodecim* 125, 27-32.
- Sillanpää, M., Andlin-Sobocki, P., Lönnqvist J. (2008). Costs of brain disorders in Finland. *Acta Neurol Scand* 117, 167-172.
- Sourander, A. & Aronen, E. (2017). Lastenpsykiatria. Teoksessa J. Lönnqvist, M. Henriksson, M. Marttunen & T. Partonen (toim.) *Psykiatria*. 9.-10.uudistettu painos. Helsinki: Duodecim, 530–561.
- Sourander, A. & Marttunen, M. (2016). Häiriöiden esiintyvyys ja luokittelu: Lasten ja nuorten mielenterveyden häiriöiden epidemiologia. Teoksessa: Kumpulainen, K., Aronen, E., Ebeling, H., Laukkanen, E., Marttunen, M., Puura, K. & Sourander, A. (toim.). *Lastenpsykiatria ja nuorisopsykiatria*. Helsinki: Duodecim. 116-123.
- Sundqvist, C., Aarnos, R. & Ström, K. (2020). Asiantuntija, analyttinen ystävä vai tiimipeelaaja? Erityisopettajan konsultoiva rooli. Teoksessa: Lakkala, S., Takala, M. & Äikäs, A. (toim.). *Mahdoton inkluusio?: Tunnista haasteet ja mahdollisuudet*. Jyväskylä: PS-kustannus. E-kirja.
- Sundqvist, C. & Ström, K. (2015). Special education teachers as consultants: Perspectives of Finnish teachers. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 25, 314-338.
- Taajamo, M. (2014). Erilaisia näkökulmia opettajan työn kehittämiseen. Teoksessa: Jokinen, H., Taajamo, M. & Välijärvi, J. (toim.). *Pedagoginen asiantuntijuus liikkeessä ja muutoksessa – huomisen haasteita*. Jyväskylän yliopisto. 67-78.
- Takala, M. (2010). Osa-aikainen erityisopetus. Teoksessa: Takala, M. (toim.). *Erityispedagogiikka ja kouluikä*. Helsinki: Hakapaino. 58-71.
- Takala, M. & Pirttimaa, R. (2010). Erityisopettajan koulutus. Teoksessa: Takala, M. (toim.). *Erityispedagogiikka ja kouluikä*. Helsinki: Hakapaino. 157-166.

- Takala, M., Pirttimaa, R. A., & Törmänen, M. (2009). Inclusive special education: the role of special education teachers in Finland. *British Journal of Special Education*, 36(3), 162-172.
- Talala, M. (2019). *Psyykkisesti oireileva oppilas*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Tamminen, T., Karlsson, L. & Santalahti, P. (2016). Mielenterveyden edistäminen ja ennaltaehkäisy. Teoksessa: K. Kumpulainen, E. Aronen, H. Ebeling, E. Laukkanen, M. Marttunen, K. Puura & A. Sourander (toim.). *Lastenpsykiatria ja nuortenpsykiatria*. Tallinna: Duodecim. 428-451.
- Terveiden ja hyvinvoinnin laitos (THL) (2018). *Mielenterveyden häiriöiden ehkäisy*. Verkko-dokumentti. Saatavilla: <https://thl.fi/fi/web/mielenterveys/mielenterveyden-edistaminen/opiskelijoiden-mielenterveys/mielen-hyvinvoinnin-edistaminen-oppilaitoksissa/mielenterveyden-hairioiden-ehkaisy>. Viitattu: 28.6.2019.
- Tiittula, L. & Ruusuvuori, J. (2005). *Haastattelu: tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus*. Tampere: Vastapaino.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2018). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Helsinki: Tammi.
- Vainikainen, M-P., Thuneberg, H. & Mäkelä, T. (2015). Moniammatillinen yhteistyö lähikouluperiaatteen toteuttamisen tukena. Teoksessa: Jahnukainen, M., Kontu, E., Thuneberg, H. & Vainikainen, M-P. (toim.). *Erityisopetuksesta oppimisen ja koulunkäynnin tukeen*. Jyväskylä: Suomen kasvatustieteellinen seura ry. 107-134.
- Wiss, K., Halme, N., Hietanen-Peltola, M. & Ståhl, T. (2017a). *Perusopetuksen opiskeluhoollon tilannekuva 2017 – Yhdenvertaisuus haasteena yksilökohtaisessa ja yhteisöllisessä työssä. Tutkimuksesta tiiviisti 23*. Helsinki: Terveiden ja hyvinvoinnin laitos. Saatavilla: <http://www.julkari.fi/handle/10024/135219>. Viitattu: 5.7.2019.
- Wiss, K., Ståhl, T., Saaristo, V., Kivimäki, H., Frantsi-Lankia, M. & Rimpelä, A. (2017b). Terveystenhoitajat, lääkärit, psykologit ja kuraattorit peruskouluissa 2008-2015. *Suomen lääkirilehti* 3, 127-131.
- World Health Organization (WHO). (2018). *Mental Health: strengthening our response*. Saatavilla: <https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/mental-health-strengthening-our-response>. Viitattu: 9.7.2019.
- Yle Uutiset (5.12.2018). *Mitä ihmettä kouluissa tapahtuu? Väkivaltaa ja psyykkistä oireilua yhä nuoremmilla oppilailla*. Saatavilla: <https://yle.fi/uutiset/3-10538926>. Viitattu: 10.9.2020.
- Äärelä, T., Määttä, K. & Uusiautti, S. (2016). Caring teachers ten dos. ”For the teacher, they might be just small things, but for the student they mean the world.” *International Forum for Teaching and Studies* 12 (1), 10-20.

## Liitteet

### Liite 1 Tutkimushaastattelukutsu

Hei erityisopettaja!

Olen Oulun yliopiston opiskelija ja teen pro gradu –tutkielmaa koskien **erityisopettajien kokemuksia oppilaan psyykkisestä oireilusta sekä erityisopettajien valmiuksia tukea psyykkisesti oireilevaa oppilasta.**

Tutkimuksen keskeisiä teemoja ovat

- *oppilaan psyykkinen oireilu*
- *erityisopettajan rooli ja valmiudet*
- *psyykkisen hyvinvoinnin tukeminen sekä*
- *monialainen yhteistyö osana psyykkisen oireilun ennaltaehkäisyä, varhaista puuttumista ja tukemista koulun arjessa.*

Mikäli olet työskennellyt erityisopettajana vähintään 2 vuotta, olet työssäsi kohdannut psyykkisesti oireilevia oppilaita ja haluaisit kertoa kokemuksistasi, olet luultavasti etsimäni henkilö. Ole minuun yhteydessä sähköpostitse mahdollisimman pian.

Haastattelu toteutetaan vallitsevan tilanteen vuoksi etäyhteyksin eli puhelimitse tai esimerkiksi Teams-sovelluksen välityksellä. Tämä mahdollistaa haastattelun pitkänkin välimatkan takaa. Haastattelu kestää n. 30-45 minuuttia. Sinun ei tarvitse valmistautua haastatteluun etukäteen. Haastattelu on täysin luottamuksellinen, eikä lopullisesta julkaisusta käy ilmi haastateltavaan tai työpaikkaan liittyviä tunnistetietoja. Aineisto hävitetään asianmukaisesti tutkimuksen valmistuttua.

Haastattelut toteutetaan mielellään mahdollisimman pian ja viimeistään heinä-elokuun aikana. Olethan minuun yhteydessä myös siinä tapauksessa, jos haluaisit osallistua tutkimukseen, mutta kyseinen aika ei sinulle sovi.

**Mikäli haluaisit osallistua tutkimukseen, ole minuun yhteydessä sähköpostitse (*sähköpostiosoite*) tai facebookissa mahdollisimman pian.**

Ystävällisin terveisin  
Emilia Pohjonen

## Liite 2 Tutkimushaastattelun runko

Tutkimushaastattelun menetelmänä käytettiin teemahaastattelua, jossa tärkeää ei ole kysymysten tarkka muoto tai sama järjestys, vaan tiettyjen teemojen läpi käyminen keskustelun muodossa. Tässä esitetyt pääteemat toistuivat jokaisessa haastattelussa, mutta kysymysten asettelu, muoto ja järjestys vaihtelivat haastattelutilanteesta riippuen.

### Perustiedot

- Tehtävänimike
- Koulutus
- Työkokemus erityisopettajana
- Työkokemus yhteensä opetustyössä
- Vastuuoppilaiden määrä

### 1. Oppilaan psyykinen oireilu

#### a. Psyykinen oireilu erityisopettajan kokemana

Miten ymmärrät psyykkisen oireilun käsitteen?

Millaista oireilu mielestäsi on? Missä ja miten se näkyy?

*Oppilaan psyykinen oireilu on vaikeasti määriteltävä käsite, mutta sillä voidaan tarkoittaa oppilasta, jolla on joitakin sellaisia tekijöitä, jotka vaikuttavat hänen toimintakykynsä, käyttäytymiseen tai tunne-elämään eikä hän siitä syystä pysty, osaa tai halua toimia yleisten odotusten mukaisesti. Psyykkiseen oireiluun liitettäviä käsitteitä ovat mm. masennus ja itsetuhokäyttäytyminen, ahdistuneisuushäiriöt, tunne-elämän ja käyttäytymisen häiriöt sekä sopeutumishäiriöt ja stressireaktiot. Tässä tutkimuksessa psyykkisenä oireiluna pidetään myös ilman diagnoosia tapahtuvaa oireilua.*

#### b. Oppilaan psyykinen oireilu koulun arjessa

Missä tilanteissa oppilaiden psyykinen oireilu ilmenee?

Kuinka usein kohtaat psyykkisesti oireilevia oppilaita?

Liittyykö psyykkisesti oireilevien oppilaiden käytännön kouluarkeen jotakin haasteita? Millaisia?

## **2. Erityisopettajan rooli ja valmiudet**

### **a. Erityisopettajan rooli tilanteissa**

Mikä on sinun roolisi psyykkisesti oireilevien oppilaiden tilanteessa?

Mitä sinulta odotetaan / mitä teet ja miten toimit?

Millaisten asioiden kanssa puoleesi käännytään?

Miten koet psyykkisesti oireilevan oppilaan kohtaamisen?

### **b. Valmiudet tukea psyykkisesti oireilevaa oppilasta**

Onko sinulla valmiuksia tukea psyykkisesti oireilevaa oppilasta?

Jos, niin millaisia ne ovat?

Koetko, että koulutuksesi on antanut valmiuksia?

Kokemus? Täydennyskoulutus?

Koetko, että sinulla on riittävästi valmiuksia kohdata oppilas, joka oireilee?

Jos ei, miten voisit valmiuksiasi kehittää?

## **3. Psyykkisen oireilun ennaltaehkäisy, varhainen puuttuminen ja oireilevan oppilaan tukeminen**

### **a. Psyykkisen hyvinvoinnin tukeminen**

Miten psyykkistä hyvinvointia voidaan tukea?

### **b. Psyykkisen oireilun ennaltaehkäisy ja varhainen puuttuminen**

Miten psyykkistä oireilua havaitaan?

Miten siihen puututaan? Kenen vastuulla on puuttua?

### **c. Psyykkisesti oireilevan oppilaan tukeminen**

Kun psyykkistä oireilua havaitaan, millä keinoilla oppilasta voidaan tukea?

Onko koulussanne toimintamalli tilanteisiin?

Kuinka nopeasti apu ja tuki on saatavilla?



#### **4. Yhteistyö ja koulun toimintakulttuuri**

##### **a. Erityisopettajan yhteistyötahot**

Kenen kanssa teet yhteistyötä?

Luokanopettajat, oppilashuolto, terapeutit, muut asiantuntijat...?

##### **b. Monialainen yhteistyö ja oppilashuolto koulun arjessa**

Miten monialainen yhteistyö toimii koulussanne?

Yksilöllinen ja yhteisöllinen oppilashuoltotyö?

##### **c. Erityisopettajan saama tuki**

Millaista tukea saat työhösi tueksi?

Onko mahdollisuutta matalan kynnyksen konsultaatioon?

Ketä ammattilaisia tai asiantuntijoita toivoisit avuksi?

#### **5. Vapaa kommentointi**